

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE VERAGUAS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

**EFFECTOS DE LA ENSEÑANZA RECÍPROCA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE
ESTUDIANTES DE VI° GRADO DEL C.E.B.G. RUBÉN DARÍO, SANTIAGO DE
VERAGUAS 2018**

MARGARITA ENIMIA PINO ORTIZ

TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
MAGISTER EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

SANTIAGO, REPÚBLICA DE PANAMÁ.

2019

Dedicatoria

“Todo proceso tiene un resultado, toda siembra tiene una cosecha, y así mismo la educación tiene su resultado, esa semilla que durante mucho tiempo regamos y cuidamos con toda nuestra atención.” Anónimo.

Este proyecto de investigación se lo dedico a Dios, por ser el inspirador, darme la fuerza, la sabiduría y la salud, para culminarlo de manera satisfactoria.

A mi esposo Domingo Eliecer Cedeño, por su amor y su apoyo incondicional, que me han permitido realizarme a nivel profesional, y no desmayar en el logro de esta nueva meta.

A mis padres José Pino y Enimia Ortiz de Pino por su dedicación, y el haber construido en mí una base de valores y principios que han influido en mi personalidad y crecimiento profesional. A mis sobrinas Elizabeth Anais y Margarita Sofía por ser mi fuente de alegría e inspiración para seguir adelante.

Margarita E. Pino Ortiz.

Agradecimiento

En estas líneas quiero agradecer a Dios por haberme dado la oportunidad de poder alcanzar esta meta. De igual, manera a todas las personas que hicieron posible este proyecto de investigación al profesor asesor Albin Bonilla, por su motivación y lineamientos; a la profesora Gloriela Gutiérrez, por sus orientaciones metodológicas; la profesora Dayra Agrazal por su apoyo y orientaciones en la elaboración del programa de intervención; al profesor Regulo Sandoya por su apoyo en el fundamento estadístico que sustenta esta investigación.

Agradecimiento infinito, al Centro de Educación Básica General Rubén Darío, bajo la responsabilidad de la profesora Rosa Pino de Robles, directora titular, y la profesora Digna Vigil, subdirectora titular, al personal docente del nivel de VI° grado, a los estudiantes que participaron del proyecto de investigación, a los padres y madres de familia de los estudiantes participantes que otorgaron su consentimiento, y al personal administrativo que brindó su apoyo incondicional para poder llevar este proyecto de investigación a feliz término.

Margarita E. Pino Ortiz.

Índice general

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de gráficas	viii
Índice de tablas	ix
Resumen / Abstract	x
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I: MARCO REFERENCIAL	4
1.1. Importancia del problema o justificación	5
1.2. Planteamiento del problema	6
1.3. Objetivos	7
1.3.1. Objetivo general	7
1.3.2. Objetivos específicos	8
1.4. Preguntas de investigación	8
1.5. Especificación del escenario	9
1.6. Delimitación del estudio	10
1.7. Alcances y limitaciones	10
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	11
2.1. Antecedentes	12
2.2. El proceso lector	16

2.3. Comprensión lectora	17
2.4. Procesos psicológicos básicos que intervienen en la comprensión lectora	18
2.4.1. Atención selectiva	18
2.4.2. Análisis secuencial	18
2.4.3. Síntesis	19
2.4.4. Memoria.....	19
2.5. Procesos de comprensión lectora	19
2.5.1. Comprensión literal	20
2.5.2. Reorganización de la información.....	20
2.5.3. Comprensión inferencial.....	20
2.5.4. Juicio valorativo	20
2.5.5. Apreciación lectora.....	20
2.6. Enseñanza recíproca.....	21
2.7. Orígenes de la enseñanza recíproca	21
2.8. Fases de la enseñanza recíproca.....	22
2.8.1. Composición heterogénea del equipo.....	22
2.8.2. Formación previa de las funciones	22
2.8.3. Tiempo de asentamiento del funcionamiento	23
2.8.4. Rotación de funciones.....	23
2.8.5. Evaluación.....	23

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	24
3.1. Diseño de investigación y Tipo de estudio	25
3.2. Hipótesis de la investigación	26
3.3. Definición de las variables.....	26
3.3.1. Variable independiente	26
3.3.2. Variable dependiente	27
3.4. Población y muestra	28
3.4.1. Población.....	28
3.4.2. Muestra	28
3.4.3. Tipo de muestreo	28
3.4.4. Criterios de inclusión.....	29
3.4.5. Criterios de exclusión	29
3.5. Instrumentos y técnicas de medición	29
3.7. Técnicas de análisis estadístico.....	39
3.7.1. Estadística descriptiva.....	39
3.7.2. Análisis inferencial	40
3.7.3. Tamaño del efecto.....	42
3.7.4. Tratamiento estadístico	43
3.8. Acuerdo ético	43

CAPITULO IV: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	44
4.1. Descripción del programa de intervención.....	45
4.2. Justificación del programa.....	45
4.3. Objetivo del programa.....	46
4.4. Programa de intervención basado en la enseñanza recíproca.....	47
CAPITULO V: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	53
5.1. Resultados del grupo experimental en la prueba de Evaluación de la Comprensión Lectora.....	55
5.1.1. Interpretación de las Escalas de la Evaluación de la Comprensión Lectora.....	57
5.1.2. Interpretación del Grado de Asimetría de la Evaluación de la Comprensión Lectora.....	58
5.1.3. Interpretación de las Subescalas de la Evaluación de la Comprensión Lectora	60
5.1.4. Interpretación de la comprensión metacognitiva	61
5.2. Prueba de normalidad.....	62
5.3. Resultados del estudio preexperimental	64
CAPITULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	68
REFERENCIAS	71
ANEXOS.....	Error! Bookmark not defined.

Índice de gráficas

Gráfica 1. Distribución porcentual de los estudiantes del grupo experimental de acuerdo al sexo.	56
Gráfica 2. Puntuación media en el pretest y postest del índice de comprensión lectora del grupo experimental.	58
Gráfica 3. Puntuación media en el pretest y postest de las Escalas de la Evaluación de la comprensión lectora del grupo experimental.	60
Gráfica 4. Puntuación media en el pretest y postest del grado de asimetría en la comprensión lectora del grupo experimental.	61
Gráfica 5. Puntuación media en el pretest y postest de las subescalas de la comprensión lectora del grupo experimental.	63

Índice de tablas

Tabla 1. Distribución de frecuencia de los estudiantes del grupo experimental de acuerdo al sexo.	56
Tabla 2. Estadística descriptiva en la prueba de evaluación de la comprensión lectora del grupo experimental.	57
Tabla 3. Prueba de normalidad del instrumento de evaluación de la comprensión lectora (ECONPLEC-Pri) del grupo experimental.	65
Tabla 4. Prueba de muestras dependientes del pretest y posttest en la prueba de evaluación de la comprensión lectora del grupo experimental.....	66

Resumen / Abstract

Este estudio tiene como objetivo analizar los efectos de la enseñanza recíproca en la comprensión lectora de estudiantes de VI° grado del Centro de Educación Básica General Rubén Darío. La investigación fue de tipo descriptivo y exploratorio, con un diseño preexperimental basado en un Diseño Pretest - Posttest con un solo grupo, donde se utilizó el instrumento de Evaluación de la Comprensión Lectora (**ECOMPLEC**). El tipo de muestreo fue no aleatorio o no probabilístico, el grupo experimental estuvo conformado por 10 estudiantes, quienes recibieron el programa la intervención basada en la enseñanza recíproca. Los resultados demuestran la eficacia del programa de intervención basada en la enseñanza recíproca para la mejora de la comprensión lectora, señalando que los estudiantes desarrollaron habilidades y estrategias lectoras, al igual que una comprensión metacognitiva y motivación adecuada.

Palabras claves: Enseñanza recíproca, programa de intervención.

Summary / Abstract

The objective of this study is to analyze the effects of reciprocal teaching about the reading comprehension of sixth grade students of the Centro de Educación Básica General Rubén Darío. The research type was descriptive, exploratory within a pre- experimental design based on a Pre-test and Post-test design with a single group, where the Reading Comprehension Assessment instrument (ECOMPLEC in Spanish) was used. The type of sampling was non-random or non-probabilistic, where, the experimental group consisted of 10 students, who received the intervention program based on reciprocal teaching. The results prove the effectiveness of the intervention program based on reciprocal teaching in order to improve reading comprehension by highlighting that the students developed reading skills and reading strategies, as well as, a metacognitive understanding and sufficient motivation.

Keywords: Reciprocal teaching, Intervention program.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es un proceso interactivo entre el lector y el texto, a través del cual se le otorga sentido, se construyen nuevos significados y se entiende lo leído. Este proceso se vincula estrechamente con la visión que cada uno tiene del mundo y de sí mismo; por lo tanto, ante un mismo texto, no se puede pretender una interpretación única y objetiva.

La evaluación de esta compleja capacidad se ha utilizado de hecho, reiteradamente, como uno de los índices más discriminatorios, que pone de relieve las diferencias educativas entre regiones y países, por lo que mejorar la comprensión lectora de los alumnos que finalizan la educación obligatoria, es uno de los principales retos que debe afrontar el sistema educativo panameño.

Los bajos resultados adquiridos en la Prueba Pisa 2009, evidencian una vez más que la comprensión lectora es uno de los temas pendientes en el sistema educativo panameño y que a través del *Programa aprende al máximo* (2016), se hicieron los primeros intentos por tratar este problema que afecta de manera directa e indirecta los diferentes saberes que integran al ser humano. Cabe destacar, que desde el 2009, Panamá no participa de esta evaluación internacional, por lo que no se sabe, en qué está en cuanto a los niveles educativos en comparación con los países centroamericanos (MEDUCA, 2016). Esos resultados, más los que revelan los procesos de admisión a las universidades, ponen en evidencia que existe un número significativo de estudiantes, que egresan de VI° grado, sin haber logrado las competencias lectoras esperadas para su edad y nivel escolar, lo cual dificulta el acceso a gran parte de la información que se presenta en lengua escrita.

Ante esta situación, se requiere hacer esfuerzos tendientes a encontrar soluciones. Se trata de un fenómeno multifactorial, en el cual la Psicología tiene mucho que aportar, ya que la lectura es un proceso psicológico, que involucra procesos cognitivos superiores como lo son: la sensación, la atención, la percepción, la memoria, el lenguaje, el pensamiento, la solución de problemas, las inferencias y la metacognición. Por ende, uno de los aspectos que ha ocupado a los investigadores se refiere a cuál es la mejor manera de trabajar la comprensión lectora. En este sentido, esta investigación busca evaluar el efecto de la enseñanza recíproca propuesto por Palincsar y Brown (1989).

Es importante señalar, que se realizó una búsqueda en cuanto a investigaciones dentro del plano internacional, que evidenciaran los efectos que tiene la enseñanza recíproca para la mejora de la comprensión lectora, y hay pocos estudios realizados, mientras que en el plano nacional y regional no se encontró ningún estudio, ante esta realidad surge el interés de hacer efectiva esta línea de investigación. Con este fin, se diseñó un programa de intervención basado en la enseñanza recíproca con un grupo experimental, al cual se le aplicó una fase de pretest y postest, con el instrumento denominado Evaluación de la Comprensión Lectora (**ECOMPLEC- Pri**), con el objetivo de conocer el índice de comprensión lectora de los estudiantes antes y después de la intervención.

El proyecto de investigación se organizó según el esquema que para tales efectos proporciona la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado, para los programas de maestría, así pues, se estructuró en los siguientes apartados: El capítulo I está compuesto por el marco referencial, el cual sustenta y presenta el problema de investigación, justificación e importancia de

la investigación, los objetivos que se buscan alcanzar e hipótesis, con la finalidad de guiar la investigación y el programa a desarrollar. En el capítulo II se presentan los antecedentes o investigaciones previas y el marco teórico que sustentan nuestro estudio. El capítulo III muestra el marco metodológico, en el cual se define la población, variables e instrumentos con los cuales se desea trabajar; así como el diseño de investigación, tipo de estudio y procedimiento que empleado para desarrollar esta investigación.

En el capítulo IV se describe el programa de intervención a utilizar con los estudiantes del grupo experimental, mientras que en el Capítulo V se muestra los resultados de la investigación, los cuales se evidencian a través de la utilización gráficas, tablas y explicación descriptiva. El capítulo VI presenta las conclusiones y recomendaciones derivadas de los resultados del estudio. Finalmente, se incluyen las referencias bibliográficas y los anexos, que circunscriben los instrumentos utilizados en la medición y evaluación y tablas de normalización y estandarización de la prueba de evaluación de comprensión lectora.

CAPITULO I

MARCO REFERENCIAL

1.1. Importancia del problema o justificación

Panamá, a nivel educativo, presenta un gran desafío en el tema de la comprensión lectora, debido a que en la Evaluación Internacional PISA 2009, (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos), ocupó la posición número 62 entre los 65 países participantes y dentro de los resultados se evidenciaron deficiencias en el aprovechamiento de Ciencias y Matemáticas, así como una escasa comprensión lectora, ya que existen estudiantes que no comprenden lo que leen, llevándolos a memorizar información y alejándonos del verdadero objetivo “formar estudiantes con altas capacidades a nivel integral” frente a un mundo competitivo y globalizado (Editorial La Estrella de Panamá, 2016).

Del 05 de julio al 29 de agosto de 2018, Panamá volvió a participar del séptimo ciclo PISA, conocido como PISA 2018, con el objetivo de contar con un diagnóstico científico del sistema educativo panameño, en donde participaron 253 centros educativos de todo el país y se evaluaron seis mil 419 alumnos de séptimo grado. Para hacer frente a este compromiso, el Ministerio de Educación (MEDUCA) creó el Centro Nacional PISA como unidad encargada de la implementación de los estudios PISA; los resultados finales de la evaluación se darán a conocer en diciembre de 2019 (Editorial Panamá América, 2019).

Ante este panorama, el desarrollo de esta investigación es conveniente, debido a las deficiencias en la comprensión lectora en los diversos niveles del sistema educativo panameño, ya que proporciona información relacionada al fortalecimiento de estas capacidades. A nivel teórico profundiza diferentes estrategias para el fortalecimiento de la problemática estudiada, mientras que en el ámbito práctico, el presente estudio constituye un aporte valioso, ya que los resultados obtenidos han permitido sugerir recomendaciones para el centro educativo donde se realizó el estudio.

Finalmente, se busca que esta investigación sea utilizada como antecedente para futuras investigaciones dentro del plano nacional y regional, ya que no existen evidencias en cuanto a esta línea de investigación. Sin embargo, en plano internacional, países como España, México y Chile, se evidenciaron pocas investigaciones o estudios en relación a la enseñanza recíproca y sus efectos en la mejora de la comprensión lectora en el nivel de primaria, motivo por el cual se considera que esta línea de investigación debe ser desarrollada en nuestro país, con el objetivo de fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes panameños.

1.2. Planteamiento del problema

El siglo XXI, enfrenta un gran reto y una gran responsabilidad, en relación con el aprendizaje de la lectura, poniendo énfasis en la comprensión lectora. Es así, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014), señala que a nivel mundial, al menos 750 millones de jóvenes y adultos no saben aún leer ni escribir, y 250 millones de niños no consiguen adquirir las capacidades básicas de cálculo y lectoescritura; lo cual acarrea la exclusión de jóvenes y adultos poco instruidos y cualificados que no logran integrarse plenamente a sus comunidades y entornos sociales.

Panamá, no escapa a esos escenarios poco alentadores, en relación con la comprensión lectora, y esta afirmación se sustenta a través de los resultados obtenidos en la Evaluación Internacional PISA 2009 (La Prensa, 2014), en las Pruebas Censales del Programa Aprende al Máximo (La Prensa, 2016), y en el Informe sobre el Aprovechamiento de los estudiantes de los diversos niveles educativos, durante el año lectivo 2017, donde la asignatura de Español ocupa la segunda posición en deficiencias académicas a nivel de primaria (Telemetro Panamá, 2017).

PISA, no es el único que registra los problemas de educación que existen en Panamá y la poca reciprocidad que hay entre los docentes y estudiantes en los salones de clases; también está el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), aplicado a estudiantes de tercer y sexto grado de primaria de quince (15) países latinoamericanos, en las áreas de matemáticas y lectura realizado en el 2014, en donde señala que un 48,9% de los estudiantes de tercer grado de primaria no comprende lo que leen, frente a un 39,5% en la región y un 10% en Chile, con ingresos muy similares a los de Panamá (Editorial Panamá América, 2019).

A partir esta realidad revelada, se plantea la siguiente pregunta que expresa el problema de esta investigación:

¿Qué efecto tienen un programa de intervención basado en la enseñanza recíproca para mejorar la comprensión lectora de estudiantes de VI° grado del Centro de Educación Básica General Rubén Darío de Santiago de Veraguas, en el año 2018?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

- Conocer los efectos de la enseñanza recíproca en la comprensión lectora de estudiantes de VI° grado del Centro de Educación Básica General Rubén Darío, Santiago de Veraguas en el año 2018, con la aplicación de un pretest y un posttest.

1.3.2. Objetivos específicos

- Aplicar un pretest para evaluar la comprensión lectora de los estudiantes de VI° que pertenecen al grupo de estudio, del Centro de Educación Básica General Rubén Darío.
- Desarrollar un programa de intervención basado en la enseñanza recíproca, de acuerdo a los indicadores obtenidos en el pretest para la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de VI° grado del Centro de Educación Básica General Rubén Darío.
- Evaluar los efectos del programa de intervención basado en la enseñanza recíproca, a través de la aplicación de un postest, como control de verificación de los cambios en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes del grupo experimental con la aplicación del estadístico inferencial T de Student.

1.4. Preguntas de investigación

De este problema, se derivan las siguientes **preguntas de investigación:**

- ¿Cuál es el índice de comprensión lectora de los estudiantes de VI° grado del Centro de Educación Básica General Rubén Darío, que participan del estudio?
- ¿Cuáles serían los efectos del programa de intervención basado en la enseñanza recíproca en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de VI° grado del grupo experimental?

1.5. Especificación del escenario

El Centro de Educación Básica General Rubén Darío se localiza en la provincia de Veraguas, distrito de Santiago, Corregimiento de Canto del Llano; debe su nombre al insigne poeta Nicaragüense Félix Rubén Sarmiento, cuyo seudónimo literario es Rubén Darío. Se desconoce la fecha exacta de su fundación; solo se tienen boletines del año de 1940, el 18 de abril se celebra el aniversario de este centro educativo. El Centro de Educación Básica General Rubén Darío está bajo la responsabilidad de la profesora Rosa Pino de Robles, directora titular, y la profesora Digna Vigil, subdirectora titular. Cuenta con dos jornadas, distribuidas de la siguiente manera: jornada matutina integrada por los niveles de Prekínder, Kínder, IV°, V°, y VI°, con un horario de 7:00 a.m. a 12:10 p.m. y la jornada vespertina conformada por los niveles de Prekínder, Kínder, I°, II° y III°, con un horario de 12:20 p.m. a 5:30 p.m.

Durante el año lectivo 2018, el Centro de Educación Básica General Rubén Darío contó con una matrícula total de mil noventa (1090) estudiantes distribuidos en ambas jornadas, diez (10) docentes de preescolar, treinta y siete (37) docentes de grado, veinte (20) maestros especiales permanentes, nueve (9) maestros de inglés por contrato, un (1) maestro educación especial del Instituto Panameño de Habilidad Especial (IPHE), dos (2) maestros de educación especial del Servicio de Apoyo Educativo (SAE), cuatro (4) trabajadores manuales, un (1) celador, personal de secretaria, asistencia de contabilidad, dos (2) inspectores y un equipo de Gabinete Psicopedagógico conformado por cuatro (4) especialistas del área de dificultades en el aprendizaje, Psicología y Trabajo Social. En relación con la infraestructura cuenta con veintitrés (23) aulas de clases utilizadas en ambas jornadas, un (1) laboratorio de innovación, un (1) laboratorio de ciencias, una (1) biblioteca, un (1) laboratorio de inglés, un (1) salón de agricultura, un (1) comedor y una (1) cocina.

1.6. Delimitación del estudio

Esta investigación se realizó con los estudiantes del nivel de VI° grado del Centro de Educación Básica General Rubén Darío durante el año lectivo 2018, en donde se seleccionó al azar un (1) grupo, el cual correspondía al grupo experimental.

1.7. Alcances y limitaciones

Para esta investigación, se logró recabar información valiosa de diferentes estudios realizados por otros investigadores acerca de los efectos de la enseñanza recíproca en la comprensión lectora, sin embargo, son escasos los estudios que existen sobre esta temática a nivel de primaria. Es por ello, que surge el interés de implementar un programa de intervención basado en la enseñanza recíproca con la finalidad de mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del nivel de VI° grado del Centro de Educación Básica General Rubén Darío.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Diferentes investigaciones en el plano internacional demuestran que la comprensión lectora se puede mejorar a través de la enseñanza recíproca:

Sánchez Soto, Salazar López & Salas Barrera (2007) realizaron la investigación denominada: Aprendizaje de la comprensión lectora, a través de la enseñanza recíproca, cuyo objetivo se basó en aplicar y evaluar un programa basado en la enseñanza recíproca que favorece a la comprensión lectora, dirigido a estudiantes que cursaban el 3° de primaria. La investigación empleó un diseño cuasiexperimental, la muestra total fue de 60 estudiantes, donde el grupo experimental estuvo conformado por 30 estudiantes, al cual se le aplicó el programa de intervención basado en la enseñanza recíproca, y el grupo control fue de 30 estudiantes quienes siguieron su curso normal. Los resultados de la investigación señalaron que un programa basado en la enseñanza recíproca favorece a la comprensión lectora.

Martínez Massó, Martínez García & Flores Juárez (2008) efectuaron una investigación titulada: El desarrollo de la comprensión lectora por medio de la enseñanza recíproca, cuyo objetivo se centró en analizar la comprensión lectora de los alumnos de 6° de primaria de una escuela ubicada al sur del D.F., a través de un Programa de Intervención basado en la enseñanza recíproca. La muestra estuvo conformada por 47 alumnos: el grupo experimental fue el 6° B, integrado por 20 estudiantes, mientras que el grupo control fue el 6° A, con 27 estudiantes. Los resultados obtenidos en la investigación señalaron que la enseñanza recíproca favoreció a la comprensión lectora, consiguiendo que el grupo experimental obtuviera un avance relativo al grupo control.

Soriano-Ferrer, Soriano-Ferrer, Félix-Mateo, Arocas-Sanchís & García-Valls (2009) realizaron un estudio sobre enseñanza recíproca: ¿Incide la modalidad de agrupamiento de los alumnos sobre la autorregulación de la comprensión?, cuyo objetivo se centró en determinar si la modalidad de agrupamiento de los alumnos incide en la eficacia de la enseñanza de habilidades de autorregulación de la comprensión.

La muestra estuvo constituida por 43 alumnos de 4° del curso de Enseñanza Primaria de un centro privado, distribuidos en: 18 pertenecían al grupo experimental 1, quienes recibieron la instrucción en estrategias de comprensión y aprendizaje a partir de textos mediante enseñanza recíproca en su aula ordinaria, 8 pertenecían al grupo experimental 2, quienes también recibieron la instrucción mediante enseñanza recíproca, pero en pequeño grupo; y finalmente, 17 se emplearon como grupo de comparación. Los resultados referidos a las medidas de supervisión y regulación de la comprensión de textos confirmaron la efectividad de la enseñanza recíproca, tanto en pequeño como en gran grupo.

García Castillo & Torres Tovar (2010) efectuaron una investigación acerca de la enseñanza recíproca como método para mejorar la comprensión de textos en niños de sexto grado de educación básica. Utilizaron un diseño cuasi-experimental integrado por dos grupos de 6° grado de primaria elegidos al azar, de los cuales el grupo experimental estuvo constituido por 15 alumnos (10 niños y cinco niñas) y el grupo control contó con 15 alumnos (ocho niños y siete niñas), cuyas edades oscilaban entre 11 y 12 años. El grupo experimental recibió la intervención con el método de enseñanza recíproca mientras que el grupo control no recibió ningún tratamiento, trabajo de forma convencional. Los resultados evidenciaron que el método de enseñanza recíproca es recomendable para mejorar la comprensión lectora de los alumnos.

Soriano Ferrer, Chebaani, Soriano Ayala & Descals Tomás (2011) realizaron un estudio experimental denominado Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: efectos sobre la comprensión de textos. Los objetivos del estudio se centraron en comprobar la eficacia de la enseñanza recíproca en aulas ordinarias y determinar los beneficios de la autoobservación del uso de estrategias a la instrucción mediante enseñanza recíproca. Los resultados evidenciaron que los grupos enseñanza recíproca mejoraron en las medidas de efectos específicos y en algunas de las de generalización. Sin embargo, la autoobservación no aportó ningún beneficio a la instrucción mediante enseñanza recíproca.

De Lera, Fidalgo, Arias, Martínez- Cocó, & Torrance (2012) realizaron una investigación titulada: Estudio comparativo de la intervención estratégica en la comprensión lectora. Su objetivo fue analizar y comparar los efectos de dos programas instruccionales de carácter estratégico dirigidos a la mejora de la comprensión lectora y basados en el modelo de enseñanza recíproca, pero siguiendo enfoques diferentes, bien un enfoque estratégico de carácter autorregulado o bien un enfoque estratégico de instrucción y práctica directa.

En este estudio participaron un total de 123 alumnos de 5º de Educación Primaria, asignados aleatoriamente a las dos condiciones experimentales: 65 estudiantes formaron el grupo de instrucción estratégica y autorregulada basada en el modelo de enseñanza recíproca; mientras que el enfoque estratégico de instrucción y práctica directa se llevó a cabo con 58 estudiantes mediante la instrucción directa. Los resultados demostraron una mayor eficacia en la utilización de estrategias de comprensión lectora dentro de la intervención estratégica y autorregulada; contrario de lo que ocurrió con los estudiantes que conformaron el grupo al cual se le aplicó una instrucción directa y dirigida.

Soriano-Ferrer, Sánchez-López, Soriano-Ayala & Nievas-Cazorla (2013) efectuaron un estudio denominado: Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes. Los resultados demuestran que los dos grupos instruidos mediante enseñanza recíproca fueron superiores en las medidas de efectos específicos y en las de generalización al grupo de comparación. Además, el grupo instruido en pequeño grupo (PG) fue superior al GG y GC en la mayoría de las medidas de efectos específicos y de generalización.

Pascual, Goikoetxea, Corral, Ferrero & Pereda (2014) realizaron un estudio cuasiexperimental, titulado: La enseñanza recíproca en las aulas: Efectos sobre la comprensión lectora en estudiantes de primaria, cuyo objetivo fue investigar los efectos de un programa basado en la enseñanza recíproca sobre la comprensión lectora, hábitos lectores y fluidez. Los resultados revelan que la intervención tuvo efectos positivos en la comprensión lectora, medida a través de tareas de resumen y de recuerdo, pero no logró efectos en los hábitos lectores y en la fluidez. Las implicaciones para la investigación y para la práctica son discutidas, como la flexibilidad del programa y su aplicación por parte de estudiantes universitarios.

En Panamá, no se encontraron publicaciones de investigaciones que sirvan de referencia, en torno al tema de estudio. Ante este panorama poco alentador, El Ministerio de Educación (MEDUCA), para ese entonces, a cargo de la ministra Marcela Paredes de Vásquez, en colaboración con la Universidad Especializada de Las Américas (UDELAS), en el 2016, implementan el programa *“Aprende al máximo”*, como respuesta a los resultados obtenidos en la Evaluación Internacional Pisa, la cual tiene como objetivo cimentar las bases de una educación de calidad que forme estudiantes capacitados para responder a los retos de la realidad globalizada.

Aprende al máximo describe cinco componentes importantes: Razonar, descubrir, comprender, convivir y conectar, los cuales se centran en desarrollar las habilidades que se necesitan para mejorar y elevar el desempeño educativo de los estudiantes. El programa cuenta con un proceso de monitoreo a través de pruebas censales que tienen como objetivo saber cuáles son los problemas que tienen los estudiantes y planear estrategias concretas para responder a sus dificultades. En el 2016, se aplicó la prueba Censal Crecer para medir la lectura de los estudiantes de tercer grado, donde se evidencia que un 50.5% de los estudiantes de escuelas oficiales se encuentran por debajo del nivel básico de competencias en lectura y sus conocimientos equivalen a los niveles de I° y II° grado; mientras que en las Comarcas el 87.6% de los estudiantes no comprende lo que leen en tercer grado, tomando en consideración los índices de pobreza y crecimiento demográfico. (Editorial La Estrella de Panamá, 2016).

Experiencias dentro de los Gabinetes Psicopedagógicos del Ministerio de Educación en la provincia de Veraguas, revelan con frecuencia los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes a través de la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (WISC-IV) y de diferentes pruebas en materia pedagógica. Ante estos resultados, surge el interés de crear un programa de intervención para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de VI° grado del Centro de Educación Básica General Rubén Darío, a la vez que se analizan las bondades del método de enseñanza recíproca frente al método de enseñanza directa.

2.2. El proceso lector

Leer proviene del latín *legere*, y se refiere a “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”. (Real Academia Española, 2018)

Solé (1992), señala que leer:

Es un proceso cognitivo complejo que precisa la utilización de estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones respecto a las carencias de comprensión que se van produciendo, reconocer y discriminar la información principal de aquella que es secundaria, lo que precisa la implicación activa del lector. (p.21)

2.3. Comprensión lectora

Desde principios de siglo, la comprensión lectora se ha convertido en el centro de interés del ámbito educativo, pedagógico y psicológico, por lo que estas disciplinas reconocen su valor y han trabajado en demostrar cómo ocurre la comprensión de un texto por parte del lector.

Tomando en consideración las diferencias individuales, la comprensión lectora se desarrolla de manera distinta, debido a que cada lector hace uso o ejecución de diferentes esquemas, habilidades y destrezas al momento de enfrentarse a un texto.

Es así como Gernsbache (1996) señala que la comprensión lectora es un proceso cognitivo en donde intervienen la percepción, la atención, la memoria, la codificación y las operaciones inferenciales basadas en conocimientos previos y en factores contextuales.

Vallés Arándiga (2005) refiere que la eficacia del proceso de la comprensión lectora depende de que los procesos cognitivos de análisis-síntesis se den simultáneamente, con el objetivo de evitar la aparición de errores tales como omisiones, inversiones, sustituciones, entre otros.

Calero (2011) señala que la comprensión lectora es un proceso múltiple donde el lector participa activamente dentro del texto, creando un modelo mental a través de un proceso de

construcción de hipótesis y unificación de proposiciones, lo que de hacerse entre varias personas de manera contigua permite la utilización de diferentes tipos de estrategias lectoras que contribuyen al logro de un aprendizaje lector eficaz.

2.4. Procesos psicológicos básicos que intervienen en la comprensión lectora

Vallés Arándiga (2005) refiere que la comprensión lectora encierra el reconocimiento de palabras y la asociación de conceptos almacenados en la memoria, al igual que el desarrollo de ideas significativas, extracción de conclusiones y la relación entre lo que se lee y lo que se conoce. Es así, como la lectura requiere una atención activa, que permita la coordinación de procesos psicológicos para el discernimiento de los códigos escritos.

La comprensión lectora involucra la participación de los procesos psicológicos, que a continuación se describen:

2.4.1. Atención selectiva

Se caracteriza porque requiere una atención activa y selectiva en el texto, rechazando estímulos externos o internos que puedan entretener, lo cual supone autocontrol y autorregulación de la atención.

2.4.2. Análisis secuencial

Establece un proceso mental de análisis-síntesis, en el cual el lector realiza una lectura y va relacionando los significados, para después otorgar significado a través de inferencias lingüísticas a la secuencia del texto leído, bien por frases, párrafos o tramos más extensos.

2.4.3. Síntesis

Este proceso debe ser interactivo y se caracteriza por recapitular, resumir y atribuir conceptos a determinadas unidades lingüísticas, permitiendo una comprensión coherente y con significado del texto.

2.4.4. Memoria

La memoria es una función del cerebro que participa en el proceso de lectura y comprensión. Existen dos tipos de memoria: la memoria de corto plazo y la memoria de largo plazo, en donde se efectúan rutinas de almacenamiento de información. Al leer, la memoria de largo plazo establece relaciones de significados con otros conocimientos anteriormente adquiridos, en donde se construyen aprendizajes significativos sobre esquemas cognitivos ya existentes en los archivos de la memoria a largo plazo del sujeto (Ausubel, Novack y Hanesian, 1983).

La memoria a corto plazo, activa diferentes tipos de mecanismos de asociación, secuenciación y recuerdos que siguen una secuencia lógica, promoviendo un proceso continuo de memoria inmediata, el cual se asocia con los nuevos contenidos expresados en un texto

2.5. Procesos de comprensión lectora

Leer va más allá de decodificar palabras y enlazar sus significados, involucra una serie de procesos que participan en la comprensión lectora. Es así, como Alliende y Condemartín (citado por Pérez Zorrilla, 2005) señalan los niveles que intervienen en la comprensión lectora:

2.5.1. Comprensión literal

Es el primer nivel e involucra las capacidades de reconocer y recordar. Por lo que las preguntas deben ir dirigidas al reconocimiento y recuerdo de detalles, ideas principales, ideas secundarias, relaciones de causa y efecto.

2.5.2. Reorganización de la información

Se caracteriza por ser el segundo nivel de la comprensión lectora e involucra la organización de la información, a través de los procesos de clasificación y síntesis.

Este nivel requiere que lector sea capaz de realizar bosquejos, clasificaciones, resúmenes y síntesis.

2.5.3. Comprensión inferencial

Se caracteriza porque el lector une su experiencia personal y realiza conjeturas e hipótesis de detalles, ideas principales y secundarias y rasgos de personajes, permitiendo la interpretación de un texto.

2.5.4. Juicio valorativo

El juicio valorativo involucra la reflexión del texto en relación a la realidad, a la fantasía y a los valores, lo cual requiere establecer un vínculo entre la información del texto y los conocimientos propios del lector.

2.5.5. Apreciación lectora

Representa el quinto nivel de la comprensión lectora, haciendo énfasis en las relaciones lógicas de índole psicológico y estético, permitiendo una apreciación acerca de forma del texto.

2.6. Enseñanza recíproca

El modelo de enseñanza recíproca fue propuesto por Palincsar y Brown (1984) se basa en que los alumnos “recíprocamente se enseñen”. Cada alumno realiza una función distinta, pero suplementaria para alcanzar un objetivo común, con la finalidad de enseñar a los otros alumnos cuando sea su turno. Palincsar y Brown (1984) señalan que este modelo permite que el alumno juegue un papel activo e involucra cuatro estrategias básicas:

- **Formular predicciones:** Ocurre cuando los estudiantes anticipan lo que el autor hablará en el texto. Con el fin de hacer esto con éxito, los estudiantes deben activar los conocimientos previos relevantes que ya poseen sobre el tema.
- **Plantearse preguntas sobre el texto:** Se caracteriza por la identificación de información relevante en el texto por parte de los alumnos.
- **Clarificar dudas:** Involucra la aclaración de puntos ambiguos dentro del texto por parte de los estudiantes, a través de una relectura del párrafo.
- **Resumen:** Ofrece la oportunidad de identificar e integrar la información más importante en el texto. El texto se puede resumir a través de oraciones, a través de los párrafos, y todo el pasaje como un todo.

2.7. Orígenes de la enseñanza recíproca

La enseñanza recíproca tiene su origen en la teoría de aprendizaje de Vygotsky (1991), la cual afirma que el aprendizaje se desarrolla a través de la cooperación social, en donde los estudiantes aprenden actividades en las cuales son expuestos a modelos (el maestro) que difieren en su nivel de ejecución experta.

Gradualmente, los estudiantes más capacitados del grupo, empiezan a ser modelos y enseñan sucesivamente a los más inexpertos, proporcionándoles ayuda, hasta que estén capacitados para realizar la tarea por sí mismos.

Vygotsky (citado por Greenway, 2002) describe los tres principios de la enseñanza recíproca:

- La enseñanza recíproca se desarrolla en un contexto interpersonal o social.
- La enseñanza recíproca se caracteriza porque el alumno recibe un andamiaje transitorio y preciso acorde con sus necesidades, en la medida que obtiene responsabilidades en relación a su aprendizaje, es capaz de realizarlo solo, autorregulándose y autoevaluándose (Palincsar & Brown, 1984).
- La enseñanza recíproca involucra que el alumno participe dentro de un contexto donde la lectura es necesaria para un objetivo real.

2.8. Fases de la enseñanza recíproca

A continuación se escriben, las fases que conforman la enseñanza recíproca:

2.8.1. Composición heterogénea del equipo

Los grupos deben ser heterogéneos, tomado en consideración el nivel de comprensión lectora, en cuanto a las tareas a realizar.

2.8.2. Formación previa de las funciones

El docente efectúa un modelado, exponiendo cómo resuelve un tipo de tarea, brinda indicaciones y supervisa el trabajo de los estudiantes.

2.8.3. Tiempo de asentamiento del funcionamiento

La rotación de funciones no debe convertirse en un impedimento para la asimilación de funciones.

2.8.4. Rotación de funciones

Es importante, que los alumnos aprendan todas las funciones, cuando se enfrenten a textos individualmente.

2.8.5. Evaluación

La evaluación se plantea sobre su significado, a través de preguntas y la resolución de tareas en las cuales los estudiantes manifiestan el conocimiento construido a través de la lectura.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Diseño de investigación y Tipo de estudio

El diseño de investigación se fundamenta en un **diseño preexperimental**, que se caracteriza porque su grado de control es mínimo y generalmente son útiles como un primer acercamiento al problema de investigación en la realidad. Dentro del diseño preexperimental, nuestro estudio se ubica en un ***Diseño pretest / posttest con un solo grupo***, el cual se diagrama así: $(G \rightarrow O_1 \rightarrow X \rightarrow O_2)$ y se caracteriza porque “a un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo”. (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.141). Es así como, el grupo experimental se convierte en control y experimental, recibe un tratamiento posterior al pretest y se verifica los cambios por medio de un posttest, con el fin de evaluar los efectos en la mejora de la comprensión lectora a través del método de la enseñanza recíproca.

El tipo de estudio en esta investigación es **descriptivo y exploratorio**. Los estudios ***descriptivos***, de acuerdo con Hernández et al., (2014), buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. (p. 92). El estudio de alcance ***exploratorio***, tiene como objetivo examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, identificar conceptos o variables promisorias y preparan el camino para nuevas investigaciones, es allí donde deseamos conocer los efectos de la enseñanza recíproca en la comprensión lectora a nivel de primaria.

3.2. Hipótesis de la investigación

Hipótesis 1:

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los puntajes del pretest y posttest en la prueba de Evaluación de la Comprensión Lectora (ECOMPLEC- Pri) del grupo experimental en los estudiantes de VI° grado del Centro de Educación Básica General Rubén Darío.

$$H_1: \bar{X}_{GEpretest} \neq \bar{X}_{GEposttest}$$

H₀: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los puntajes del pretest y posttest en la prueba de Evaluación de la Comprensión Lectora (ECOMPLEC- Pri) del grupo experimental en los estudiantes de VI° grado del Centro de Educación Básica General Rubén Darío.

$$H_0: \bar{X}_{GEpretest} = \bar{X}_{GEposttest}$$

3.3. Definición de las variables

En esta investigación se analizaron las siguientes variables: Programa de enseñanza recíproca y comprensión lectora.

3.3.1. Variable independiente

- Programa de enseñanza recíproca

Definición conceptual: Se caracteriza por “la práctica guiada en la aplicación de estrategias simples y concretas en la tarea de comprensión de un texto” (Brown y Palincsar, 1989) predecir el contenido del texto en los siguientes párrafos, clarificar las dificultades que el texto presenta, generar preguntas sobre el texto y resumir (p. 413)

Definición operacional: En esta investigación se elaboró un programa de intervención basado en la enseñanza recíproca, con diez (10) sesiones educativas que integraron las cuatro estrategias de la enseñanza recíproca: predecir, preguntar, clarificar y resumir. Para evaluar la efectividad del programa de intervención se tomaron en consideración las puntuaciones estandarizadas del instrumento de Evaluación de la Comprensión lectora (ECOMPLEC- pri).

3.3.2. Variable dependiente

▪ Comprensión lectora

Definición conceptual: la comprensión lectora es un proceso múltiple donde el lector participa activamente dentro del texto, creando un modelo mental a través de un proceso de construcción de hipótesis y unificación de proposiciones, lo que de hacerse entre varias personas de manera contigua permite la utilización de diferentes tipos de estrategias lectoras que contribuyen al logro de un aprendizaje lector eficaz.

Calero (2011). Cómo mejorar la comprensión lectora: Estrategias para lograr lectores competentes (I ed.). Madrid: Wolters Kluwer.

Definición operacional: Se consideraron las puntuaciones estandarizadas del instrumento de Evaluación de la Comprensión lectora (ECOMPLEC- pri), tras la aplicación de un pretest y un posttest al grupo experimental de los estudiantes de VI° grado del Centro de Educación Básica General Rubén Darío, que participaron del estudio.

3.4. Población y muestra

3.4.1. Población.

Durante el año lectivo 2018, el centro educativo contó con una matrícula total de ciento treinta y siete (137) estudiantes, en el nivel de VI° grado.

3.4.2. Muestra

Para esta investigación se tomó de referencia el nivel de VI° grado, el cual estaba conformado por seis (6) grupos, en donde se seleccionó al azar un grupo y se escogieron a diez (10) estudiantes, tomado en consideración los criterios de inclusión y exclusión.

3.4.3. Tipo de muestreo

El tipo de muestreo utilizado en esta investigación fue un muestreo no aleatorio o no probabilístico, también llamado muestra dirigida, supone un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización. (Hernández et al., 2014, p.189)

3.4.4. Criterios de inclusión

A continuación, se presentan los criterios de inclusión considerados para esta investigación:

- Estudiantes pertenecientes al nivel de VI° grado.
- Estudiantes de ambos sexos.
- Estudiantes con edades entre 11 y 12 años.
- Aceptación explícita de la participación del estudiante mediante consentimiento informado.

3.4.5. Criterios de exclusión

Para esta investigación, se tomaron en cuenta los siguientes criterios de exclusión:

- Estudiantes con promedio mínimo de 4.0 en la materia de español durante el primer y segundo trimestre del año lectivo 2018.
- Estudiantes con necesidades educativas especiales.

3.5. Instrumentos y técnicas de medición

El instrumento que se utilizó para evaluar la comprensión lectora fue la Evaluación de la Comprensión Lectora (**ECOMPLEC**) diseñado por José A. León, Inmaculada Escudero y Ricardo Olmos (2012). Este instrumento permite evaluar la comprensión y competencia lectora de los alumnos y dispone de dos etapas independientes: ECOMPLEC – Pri, dirigido a alumnos de 4° y 6° de primaria y ECOMPLEC – Sec, administrado a alumnos de 2° y 4° de secundaria.

Su aplicación puede ser individual y colectiva, sin límite de tiempo, pero puede requerir 60 minutos aproximadamente. El ECOMPLEC está compuesto por un total de seis (6) subescalas, cinco (5) escalas, un (1) índice general y tres (3) índices de asimetría que permiten realizar una interpretación jerárquica de los resultados del test. Seguidamente, se describen las escalas e índices de ECOMPLEC:

Escalas

- **Narrativo (N):** Se obtiene sumando las puntuaciones típicas de las subescalas del Modelo mental - Narrativo (MMn) y la Base del texto- Narrativo (BTn). Refleja el rendimiento o competencia del sujeto en los ítems del texto narrativo.
- **Expositivo (E):** Se obtiene sumando las puntuaciones típicas de las Modelo mental-Expositivo (MMe) y la Base del texto- Expositivo (BTe). Evalúa el rendimiento del sujeto en los ítems del texto expositivo.
- **Discontinúo (D):** Se obtiene sumando las puntuaciones típicas de las subescalas del Modelo metal- Discontinuo (MMd) y la Base del texto –Discontinuo (BTd). Permite valorar el rendimiento del sujeto en los ítems del texto discontinuo.
- **Modelo mental (MM):** Se obtiene sumando las puntuaciones típicas de las subescalas del Modelo mental - Narrativo (MMn), Modelo mental-Expositivo (MMe) y Modelo mental – discontinuo (MMd). Refleja el rendimiento o competencia del lector en los ítems que evalúan el nivel de representación modelo mental de los tres textos.

- **Base del texto (BT):** Se obtiene sumando las puntuaciones típicas de las subescalas de la Base del texto- Narrativo (BTn), la Base del texto- Expositivo (BTe) y la Base del texto –Discontinuo (BTd). Evalúa el nivel de representación base del texto de los tres textos.

Subescalas

- **Modelo Mental- Narrativo (MMn):** Refleja el rendimiento del sujeto en los ítems del texto narrativo que evalúan el nivel de representación modelo mental, es decir, aquellos que requieren una aportación de conocimientos del lector y realización de inferencias para su comprensión completa.
- **Base del Texto- Narrativo (BTn):** Refleja el rendimiento del sujeto en los ítems del texto narrativo que evalúan el nivel de representación base del texto, es decir, aquellos que están relacionados con la búsqueda o localización de la información explicitada en el texto o también con la búsqueda de relaciones o conexiones entre diversas partes del texto.
- **Modelo mental-Expositivo (MMe):** Refleja el rendimiento del sujeto en los ítems del texto expositivo que evalúan el nivel de representación modelo mental.
- **Base del texto- Expositivo (BTe):** Refleja el rendimiento del sujeto en los ítems del texto expositivo que evalúan el nivel de representación base del texto.

- **Modelo metal- Discontinuo (MMd):** Refleja el rendimiento del sujeto en los ítems del texto discontinuo que evalúan el nivel de representación modelo mental.
- **Base del texto –Discontinuo (BTd):** Refleja el rendimiento del sujeto en los ítems del texto discontinuo que evalúan el nivel de representación base del texto.

Índice de comprensión lectora (ICL)

Se obtiene sumando las puntuaciones típicas de las escalas Narrativo (N), Expositivo (E) y Discontinuo (D). Es el índice global o general del nivel de comprensión lectora del sujeto en los diferentes tipos de textos y considerando los distintos niveles de representación.

Índices de asimetría

- **Índice de asimetría Narrativo- Expositivo (N-E):** Se obtiene restando las puntuaciones típicas de las escalas Narrativo (N) y Expositivo (E). Refleja la discrepancia o asimetría en el rendimiento del sujeto en los textos narrativos y expositivos.
- **Índice de asimetría Narrativo- Discontinuo (N-D):** Se obtiene restando las puntuaciones típicas de las escalas Narrativo (N) y Discontinuo (D). Muestra la discrepancia o asimetría en el rendimiento del sujeto en los textos narrativo y discontinuo.

- **Índice de asimetría Expositivo- Discontinuo (E-D):** Se obtiene restando las puntuaciones típicas de las escalas Expositivo (E) y Discontinuo (D). Refleja la discrepancia o asimetría en el rendimiento del sujeto en los textos expositivo y discontinuo.

Indicadores cualitativos del nivel de comprensión metacognitiva

Se obtienen combinando la información recogida en las dos preguntas metacognitivas (dificultad comprensiva del texto y dificultad de las preguntas). Su interpretación es cualitativa y se debe relacionar con los resultados del sujeto en el test.

Según León et al., (2012), la Evaluación de la Comprensión Lectora (**ECOMPLEC**) permite:

1. Obtener una **comprensión diferenciada** en función de cada tipo de texto aplicado, con la que se obtiene información clave sobre:
 - Los niveles y tipos de conocimiento que el lector aplica (por ejemplo, empático, orientado a metas, metacognitivo, implícito...)
 - Su nivel de abstracción relacionado con el nivel de representación mental (más explícito y ajustado al texto o más implícito y complementado con sus propios conocimientos.)

- El uso de estrategias que el niño o adolescente está aplicando (reproductiva u organizativa), así como de otros mecanismos que no están funcionando adecuadamente, y que no le están permitiendo realizar una adecuada comprensión y que resultan de vital importancia para diseñar la intervención.
2. Valorar el **grado de simetría o asimetría** de la competencia lectora, en el sentido de que un tipo de texto puede ser mejor comprendido que otro, lo que puede ser útil para detectar las diferencias intraindividuales de cada alumno.
 3. Detectar **diferencias intraindividuales** en función de los distintos contenidos de comprensión de la lectura, así como detectar diferencias interindividuales como hace cualquiera otra prueba estándar de evaluación.

A continuación, se describen los textos utilizados en las dos etapas de ECOMPLEC:

ECOMPLEC – Pri:

- **El hombrecito sabelotodo:** Texto narrativo (542 palabras), en formato de diálogo y promueve la activación de la comprensión empática, orientada a metas y conceptual.
- **Los glóbulos rojos:** Texto expositivo (348 palabras, cinco párrafos), en formato de texto académico y promueve la comprensión más científica y conceptual.

- **El museo del juguete:** Texto discontinuo (170 palabras junto a varios gráficos y áreas distintivas características de las páginas de internet), en formato página web y promueve la comprensión episódica y espacial.

ECOMPLEC – Sec:

- **La continuidad de los parques:** Texto narrativo (541 palabras en un solo párrafo), posee una importante complejidad de comprensión y permite generar de manera continua inferencias.
- **Los árboles estranguladores:** Texto expositivo (500 palabras, siete párrafos), se caracteriza por conceptos y términos técnicos, promoviendo un tipo de comprensión más académica y conceptual.
- **Ocio:** Texto discontinuo (240 palabras, tres párrafos y tres gráficos), formato de artículo, en donde el lector debe interpretar gráficos y deducir la información que se le demanda en las cuestiones que se le plantean.

Fiabilidad del instrumento

La fiabilidad de las subescalas, escalas e índices del ECOMPLEC, en cuanto a la consistencia interna, se examinaron a través del *coeficiente alfa de Cronbach*. Los valores estimados del coeficiente alfa en todas las escalas y grupos analizados se sitúan por encima de 0,70, a excepción de escala D en el grupo de 4° de ESO, que fue de 0,68, lo que permite considerar al instrumento satisfactorio y con una adecuada consistencia interna.

León et al., (2012) señalan que la interpretación del instrumento debe centrarse en las escalas e índices, cuya fiabilidad es satisfactoria, y recurrir a la interpretación de las subescalas solo en aquellos casos en los que se desee un análisis más detallado del perfil del alumno.

A continuación, se presentan los resultados de fiabilidad como consistencia interna del Ecomplec - Pri y Ecomplec – Sec:

Fiabilidad como consistencia interna del Ecomplec - Pri y Ecomplec – Se

Alfa de Cronbach						
ECOMPLEC – Pri				ECOMPLEC - Sec		
4° Primaria		6°	Fiabilidad promedio *	2.º ESO	4.º ESO	Fiabilidad promedio *
Primaria						
ICL	0,89	0,89	0,89	0,87	0,88	0,88
<i>Escalas</i>						
N	0,77	0,82	0,80	0,78	0,78	0,78
E	0,71	0,77	0,74	0,80	0,82	0,81
D	0,85	0,84	0,85	0,73	0,68	0,71
MM	0,82	0,83	0,83	0,78	0,78	0,78
BT	0,77	0,79	0,78	0,78	0,80	0,79
<i>Subescalas</i>						
MMn	0,61	0,72	0,67	0,67	0,72	0,70
BTn	0,64	0,69	0,67	0,69	0,60	0,65
MMe	0,58	0,69	0,63	0,68	0,65	0,67
BTe	0,51	0,57	0,54	0,68	0,76	0,72
MMd	0,79	0,78	0,79	0,58	0,51	0,55
BTd	0,69	0,67	0,68	0,58	0,55	0,57

Los coeficientes de fiabilidad promedio fueron calculados utilizando la transformación Z de Fisher (1915)

(León et al., 2012, p. 64)

Error típico de medida (ETM) e intervalos de confianza del instrumento

León et al., (2012) indican que el error de medida se expresa habitualmente utilizando el error típico de medida (ETM) que se calcula con la siguiente fórmula:

$$ETM = D_{tt} \sqrt{(1 - r_{tt})}$$

Donde la Dtt es la desviación típica de las puntuaciones del test y rt es el coeficiente de fiabilidad.

La estimación del ETM del índice de comprensión lectora, de las escalas y de las subescalas del ECOMPLEC, se presentan en el siguiente cuadro:

Error típico de medida (ETM) del Ecomplec - Pri y Ecomplec - Sec

Error típico de medida (ETM)				
ECOMPLEC – Pri			ECOMPLEC - Sec	
	4º Primaria	6º Primaria	2.º ESO	4.º ESO
ICL	7	7	7	7
<i>Escalas</i>				
N	10	8	9	9
E	11	10	9	8
D	8	8	10	11
MM	8	8	9	9
BT	10	9	9	9
<i>Subescalas</i>				
MMn	12	11	11	11
BTn	12	11	11	13
MMe	13	11	11	12
BTc	14	13	11	10
MMd	9	9	13	14
BTd	11	11	13	13

Nota: Los valores del ETM están expresados en unidades típicas (escala S)
(León et al., 2012: 66)

León et al., (2012) manifiestan que en el Ecomplec no se interpreta las puntuaciones directas, sino que es necesario convertirlas en puntuaciones típicas (en concreto en puntuaciones S, con media 50 y desviación típica de 20).

A continuación, se presentan **los rangos cualitativos de las puntuaciones típicas (S) de ECOMPLEC**.

Puntuación Típica	Rango Cualitativo
≥ 90	Muy Alto
70-89	Alto
61-69	Medio Alto
40-60	Medio
31-39	Medio Bajo
11-30	Bajo
≤ 10	Muy Bajo

La estimación del intervalo de confianza en el que, con una probabilidad determinada, se situará la puntuación verdadera de un alumno depende de su puntuación, del error típico de medida y del nivel de confianza que el examinador adopte (95% sería 1,96 y 90% sería 1,65).

Validez del instrumento

Según León et al., (2012), este instrumento utilizó diferentes tipos de validez: validez de constructo (análisis factorial confirmatorio), validez de criterio (correlación con las notas finales), validez convergente y discriminante (correlación de las puntuaciones del ECOMPLEC de los textos con la prueba estandarizada PROLEC-R y la prueba de memoria operativa Reading Span Test) y la validez de modelo referente a la existencia de la asimetría lectora.

3.6. Procedimiento de investigación

Para cumplir con el desarrollo de la investigación se siguieron las siguientes fases: la primera fase, es la documental mediante la cual se recopilamos las fuentes bibliográficas y documentos relacionados con el tema de investigación para la construcción del marco teórico. En la segunda fase, se procedió a la elaboración del proyecto. Posteriormente, en una tercera fase se identificó el instrumento de intervención y su aplicación para el pretest y el postest. La cuarta fase está destinada a desarrollar la parte experimental de la investigación. La quinta fase es la de análisis e interpretación de los resultados, conclusiones y recomendaciones basadas en la investigación.

3.7. Técnicas de análisis estadístico

Para el análisis de los datos se usó tanto la estadística descriptiva como la estadística inferencial.

3.7.1. Estadística descriptiva

Esta investigación inicia con una estadística descriptiva, donde se describen los datos, valores o puntuaciones obtenidas para cada variable. Para esto se utilizó la distribución de frecuencia (f) que es un conjunto de puntuaciones ordenados en su respectiva categoría; también se presenta la frecuencia relativa que es el porcentaje (%) de casos en cada categoría.

Fórmula porcentaje

$$\% = (100) \frac{f}{N}$$

También se utilizó la medida de tendencia central, que a la vez es una medida descriptiva. Se simboliza como \bar{x} . Es la suma de todos los valores de una muestra dividida por el número de casos.

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$$

Donde:

n: es el número de evaluados.

x_i : son las mediciones de los diferentes evaluados correspondientes a las variables en estudio.

Desviación estándar

Es una medida de dispersión y se simboliza como S. Se define como la raíz cuadrada de la media aritmética de la diferencia de las desviaciones elevadas al cuadrado, de cada uno de los puntajes respecto de la media aritmética. Es la raíz cuadrada de la varianza.

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum X^2}{N}}$$

Donde:

$\sum X^2$ =suma de todos los valores de los datos elevados al cuadrado.

N= tamaño de la población muestral.

3.7.2. Análisis inferencial

Para los análisis inferenciales se realizó la Prueba de Normalidad para saber si los datos provienen de una distribución normal, aplicando la prueba de Shapiro Wilk, porque la muestra es

menor de 50 ($n < 50$). Los resultados nos llevaron a utilizar pruebas paramétricas, ya que la distribución resultó normal.

Prueba t

De acuerdo con Hernández et al. (2014) es una prueba estadística para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias. Se simboliza como “t”.

Prueba t para muestras relacionadas

También se utilizó la prueba t para muestras relacionadas para comparar las medias de dos variables de un solo grupo. Esta situación se encuentra, por ejemplo, en los diseños apareados, diseños en los que los mismos individuos son observados antes y después de una determinada intervención o en los diseños en los que las muestras son emparejadas de acuerdo a una serie de variables para controlar su efecto (como por ejemplo en los diseños de casos y controles).

El procedimiento calcula las diferencias entre los valores de las dos variables de cada caso y contrasta si la media difiere de 0.

$$t = \frac{\bar{X}_D - \mu_0}{SD / \sqrt{n}}$$

Donde:

D es la diferencia entre todos los pares tiene que ser calculada. Los pares se forman ya sea con resultados de una persona antes y después de la evaluación o entre pares de personas emparejadas en grupos de significancia.

\bar{X}_D es la Media (X_D)

SD es la desviación estándar

Constante μ_0 es diferente de cero y

Los grados de libertad utilizados son $n - 1$.

3.7.3. Tamaño del efecto

Para comprobar la eficacia del grupo de tratamiento en cada una de las variables estudiadas, se ha empleado el índice del tamaño del efecto de la diferencia media tipificada (d) como complemento de las pruebas estadísticas utilizadas. Cualquier prueba de significación estadística que no vaya acompañada de un cálculo del tamaño del efecto carece de los parámetros necesarios para juzgar la importancia del hallazgo.

Para efecto de este estudio, se utilizó la d de Cohen que es una medida muy difundida en la que el tamaño del efecto se calcula restando la media obtenida del grupo experimental después del tratamiento menos la media antes del tratamiento y dividiendo el resultado entre la desviación típica de la población a la que pertenece el grupo.

Se puede considerar que la d de Cohen representa el número de desviaciones típicas que separan al grupo. Por ejemplo, una d de 0,5 indica que la diferencia entre el grupo experimental y el grupo de control en la variable evaluada es de media desviación típica. Cohen dio algunas referencias para interpretar la magnitud de los tamaños del efecto:

- $d = 0,20$: tamaño del efecto pequeño.
- $d = 0,50$: tamaño del efecto mediano.
- $d = 0,80$: tamaño del efecto grande.

3.7.3.1. *Tamaño del efecto para dos muestras relacionadas (diferencia entre el pretest y el posttest de la misma muestra)*

Cuando se trata de muestras relacionadas, se utiliza en el denominador la desviación típica del posttest; en estos casos se verifica la magnitud del cambio:

$$d = \frac{\bar{X}_{\text{post}} - \bar{X}_{\text{pre}}}{\sigma_{\text{post}}}$$

También es frecuente utilizar en el denominador la desviación típica combinada de antes y después; en cualquier caso conviene indicar qué desviación típica se ha utilizado.

3.7.4. Tratamiento estadístico

Los datos registrados fueron almacenados y posteriormente capturados y archivados, en el paquete estadístico SPSS 23 para Windows como archivos de extensión, sav, para poder ser tratados estadísticamente desde este programa.

También se utilizó el G*Power que es un programa estadístico, diseñado para realizar estimaciones de la potencia estadística y del tamaño del efecto.

3.8. Acuerdo ético

Este proyecto de investigación, mantuvo la confidencialidad de los niños y niñas captados, por lo que se procedió a incluir un consentimiento informado, a todos los acudientes con la finalidad de comunicarles que la investigación es para fines investigativos y académicos.

CAPITULO IV

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

4.1. Descripción del programa de intervención

La investigación se fundamenta en la elaboración y aplicación de un programa de intervención basado en el método de la enseñanza recíproca para mejorar la comprensión lectora, aplicado al grupo A, del nivel de VI° grado del Centro de Educación Básica General Rubén Darío.

El programa de intervención utilizó las lecturas para 5° y 6° de Educación Primaria del Servicio de Inspección Sevilla (2011), en donde se seleccionaron diez (10) lecturas de textos literarios y no literarios del nivel de VI° grado, las cuales se aplicaron al grupo experimental. A continuación, se presentan las lecturas de textos literarios y no literarios seleccionadas:

- | | |
|----------------------------|---------------------------------|
| 1. El regalo de la gallina | 2. Se ofrece abuelo en adopción |
| 3. Sabiduría árabe | 4. Las alas son para volar |
| 5. La tormenta | 6. Selva de los libros |
| 7. La cigarra y la hormiga | 8. La escuela |
| 9. El consumismo | 10. Michael Phelps |

4.2. Justificación del programa

Leer y escribir constituyen una competencia macrolingüística. El escuchar y hablar permiten conocer el mundo y adueñarse de un amplio universo de saber, sin embargo se evidencia que uno de los problemas que enfrentan los lectores de cualquier nivel escolar es la escasa comprensión lectora. Esta dificultad es una de las principales causas por las cuales niños, jóvenes y adultos no encuentran motivación en la actividad de leer, por lo que no obtienen resultados significativos, pese al esfuerzo realizado para comprender los textos leídos.

Debido, a las dificultades a las que se enfrentan los lectores en este proceso de comprensión de textos, se desarrolló el programa de intervención para mejorar la comprensión lectora basado en la enseñanza recíproca, con un grupo de estudiantes de sexto grado del nivel de primaria del Centro de Educación Básica General Rubén Darío, dirigido al afianzamiento de esa competencia lingüística y a la enseñanza y aplicación de estrategias que faciliten la asimilación de contenidos de textos, en los distintos niveles de comprensión.

En este sentido, la lectura y la escritura forman parte de las competencias básicas que debe desarrollar todo individuo para el logro de una comunicación efectiva. Es necesario, entonces, el fortalecimiento de cada una de estas competencias lingüísticas en los niños de sexto grado, de modo que ellos adquieran las herramientas necesarias para que apliquen estrategias de comprensión y sean los autores de sus propios textos. A su vez, beneficiará a los docentes, en cuanto utilizan un sin número de estrategias, con el firme propósito de hacer la clase más divertida, creativa e innovadora. Los resultados del programa de intervención basado en la enseñanza recíproca permiten valorar las estrategias que componen este modelo de enseñanza, con la finalidad de favorecer el desarrollo efectivo de competencias lectoras en los estudiantes y la apertura de nuevos escenarios de investigación.

4.3. Objetivo del programa

Desarrollar talleres de lectura de textos literarios y no literarios para mejorar la comprensión lectora, a través de la enseñanza recíproca, en los estudiantes de VI° grado del Centro de Educación Básica General Rubén Darío, Santiago de Veraguas, 2018.

4.4. Programa de intervención basado en la enseñanza recíproca

Se aplicó el pretest a los diez (10) estudiantes que conformaron el grupo experimental, haciendo uso de la prueba estandarizada Evaluación de la Comprensión Lectora (ECOMPLEC-Pri), con la finalidad de conocer el índice de comprensión lectora de cada estudiante, antes de aplicar el programa de intervención basado en la enseñanza recíproca. Posterior, a la aplicación del pretest se elaboró el programa de intervención constituido por diez (10) sesiones, las cuales incluían lecturas de textos literarios y no literarios, en donde se utilizaron las cuatro estrategias de la enseñanza recíproca: predecir, preguntar, clarificar y resumir.

Finalizado, el programa de intervención basado en la enseñanza recíproca, se aplicó el postest, haciendo uso nuevamente de la prueba estandarizada Evaluación de la Comprensión Lectora (ECOMPLEC-Pri), con el objetivo de conocer si se produjeron avances significativos o mejoras en la comprensión lectora de los estudiantes que participaron del estudio después de la intervención.

A continuación, presentaremos la programación analítica del programa de intervención basado en la enseñanza recíproca:

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN BASADO EN LA ENSEÑANZA RECÍPROCA

SESIÓN	CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
1	<p>Lectura 1:</p> <p>El regalo de la gallina</p> <p>Fuente: Servicio de Inspección Sevilla. 2011. Mis lecturas de 5º y 6º. España. 252 págs.</p>	<p>Prelectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Predicciones a partir del título. ▪ Repertorio de palabras nuevas. <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura en voz alta. ▪ Discusión de párrafos, identificando la idea principal. <p>Posteriores a la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionario de análisis (preguntas literales, inferenciales y críticas) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recursos humanos. ▪ Lectura. ▪ Diccionario. ▪ Cuestionario de preguntas. ▪ Hojas blancas. ▪ Lápiz de escribir. ▪ Borrador. ▪ Bolígrafo. ▪ Lápices de colores. ▪ Computadora. ▪ Multimedia. 	1 hora
2	<p>Lectura 2:</p> <p>Se ofrece abuelo en adopción</p> <p>Fuente: Servicio de Inspección Sevilla. 2011. Mis lecturas de 5º y 6º. España. 252 págs.</p>	<p>Prelectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Activar conocimientos previos. ▪ Predicciones a partir del título. <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura en voz alta. ▪ Discusión de párrafos, identificando la idea principal. ▪ QQQ: Qué sé, qué no sé, qué infiero. <p>Posteriores a la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionario de análisis (preguntas literales, inferenciales y críticas) ▪ Juicio a los personajes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recursos humanos. ▪ Lectura. ▪ Diccionario. ▪ Cuestionario de preguntas. ▪ Hojas blancas. ▪ Lápiz de escribir. ▪ Borrador. ▪ Bolígrafo. ▪ Lápices de colores. ▪ Computadora. ▪ Multimedia. 	1 hora

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN BASADO EN LA ENSEÑANZA RECÍPROCA				
SESIÓN	CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
3	<p>Lectura 3:</p> <p>Sabiduría árabe</p> <p>Fuente: Servicio de Inspección Sevilla. 2011. Mis lecturas de 5º y 6º. España. 252 págs.</p>	<p>Prelectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Repertorio de palabras nuevas. Lectura de imágenes. <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lectura en voz alta. Discusión de párrafos, identificando la idea principal. <p>Posteriores a la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuestionario de análisis (preguntas literales, inferenciales y críticas) Aplicación del repertorio en la construcción de oraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Recursos humanos. Lectura. Diccionario. Cuestionario de preguntas. Hojas blancas. Lápiz de escribir. Borrador. Bolígrafo. Lápices de colores. Computadora. Multimedia. 	1 hora
4	<p>Lectura 4:</p> <p>Las alas son para volar</p> <p>Fuente: Servicio de Inspección Sevilla. 2011. Mis lecturas de 5º y 6º. España. 252 págs.</p>	<p>Prelectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Activar conocimientos previos. Predicciones. Lectura de imágenes. <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lectura en voz alta. Verificación de las predicciones. <p>Posteriores a la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuestionario de análisis (preguntas literales, inferenciales y críticas) Juicio a los personajes. 	<ul style="list-style-type: none"> Recursos humanos. Lectura. Diccionario. Cuestionario de preguntas. Hojas blancas. Lápiz de escribir. Borrador. Bolígrafo. Lápices de colores. Computadora. Multimedia. 	1 hora

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN BASADO EN LA ENSEÑANZA RECÍPROCA

SESIÓN	CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
5	<p>Lectura 5:</p> <p>La tormenta</p> <p>Fuente: Servicio de Inspección Sevilla. 2011. Mis lecturas de 5º y 6º. España. 252 págs.</p>	<p>Prelectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Predicciones a partir del título. ▪ Repertorio de palabras nuevas. <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura en voz alta. ▪ Discusión de párrafos, identificando la idea principal. ▪ Verificación de las predicciones. <p>Posteriores a la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionario de análisis (preguntas literales, inferenciales y críticas) ▪ Aplicación del repertorio en la construcción de oraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recursos humanos. ▪ Lectura. ▪ Diccionario. ▪ Cuestionario de preguntas. ▪ Hojas blancas. ▪ Lápiz de escribir. ▪ Borrador. ▪ Bolígrafo. ▪ Lápices de colores. ▪ Computadora. ▪ Multimedia. 	1 hora
6	<p>Lectura 6:</p> <p>La selva de los libros</p> <p>Fuente: Servicio de Inspección Sevilla. 2011. Mis lecturas de 5º y 6º. España. 252 págs.</p>	<p>Prelectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Repertorio de palabras nuevas. ▪ Lectura de imágenes. <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura en voz alta. ▪ Discusión de párrafos, identificando la idea principal. <p>Posteriores a la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionario de análisis (preguntas literales, inferenciales y críticas) ▪ La mano del lector (<i>QUÉ, CUÁNDO, DÓNDE, CÓMO, QUIÉN</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recursos humanos. ▪ Lectura. ▪ Diccionario. ▪ Cuestionario de preguntas. ▪ Hojas blancas. ▪ Lápiz de escribir. ▪ Borrador. ▪ Bolígrafo. ▪ Lápices de colores. ▪ Computadora. ▪ Multimedia. 	1 hora

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN BASADO EN LA ENSEÑANZA RECÍPROCA

SESIÓN	CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
7	<p>Lectura 7:</p> <p>La cigarra y la hormiga</p> <p>Fuente: Servicio de Inspección Sevilla. 2011. Mis lecturas de 5º y 6º. España. 252 págs.</p>	<p>Prelectura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura de imágenes. <p>Durante la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura en voz alta. ▪ QQQ: Qué sé, que no sé, qué infiero. <p>Posteriores a la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionario de análisis (preguntas literales, inferenciales y críticas) ▪ Juicio a los personajes. ▪ Dibujar y pintar la parte que más gustó. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recursos humanos. ▪ Lectura. ▪ Diccionario. ▪ Cuestionario de preguntas. ▪ Hojas blancas. ▪ Lápiz de escribir. ▪ Borrador. ▪ Bolígrafo. ▪ Lápices de colores. ▪ Computadora. ▪ Multimedia. 	1 hora
8	<p>Lectura 8:</p> <p>La escuela</p> <p>Fuente: Servicio de Inspección Sevilla. 2011. Mis lecturas de 5º y 6º. España. 252 págs.</p>	<p>Prelectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Activar conocimientos previos, a través de preguntas. ▪ Repertorio de palabras nuevas. <p>Durante la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura en voz alta. ▪ Discusión de párrafos, identificando la idea principal. <p>Posteriores a la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionario de análisis (preguntas literales, inferenciales y críticas) ▪ Jerarquización de ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recursos humanos. ▪ Lectura. ▪ Diccionario. ▪ Cuestionario de preguntas. ▪ Hojas blancas. ▪ Lápiz de escribir. ▪ Borrador. ▪ Bolígrafo. ▪ Lápices de colores. ▪ Computadora. ▪ Multimedia. 	1 hora

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN BASADO EN LA ENSEÑANZA RECÍPROCA

SESIÓN	CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
9	<p>Lectura 9:</p> <p>El consumismo</p> <p>Fuente: Servicio de Inspección Sevilla. 2011. Mis lecturas de 5º y 6º. España. 252 págs.</p>	<p>Prelectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Activar conocimientos previos, mediante preguntas. ▪ Repertorio de palabras nuevas. <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura en voz alta. ▪ Discusión de párrafos, identificando la idea principal. <p>Posteriores a la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionario de análisis (preguntas literales, inferenciales y críticas). ▪ Resumen. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recursos humanos. ▪ Lectura. ▪ Diccionario. ▪ Cuestionario de preguntas. ▪ Hojas blancas. ▪ Lápiz de escribir. ▪ Borrador. ▪ Bolígrafo. ▪ Lápices de colores. ▪ Computadora. ▪ Multimedia. 	1 hora
10	<p>Lectura 10:</p> <p>Michael Phelps</p> <p>Fuente: Servicio de Inspección Sevilla. 2011. Mis lecturas de 5º y 6º. España. 252 págs.</p>	<p>Prelectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Activar conocimientos previos, a partir de preguntas ▪ Repertorio de palabras nuevas. <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura en voz alta. ▪ Discusión de párrafos, identificando la idea principal. ▪ QQQ: Qué sé, que no sé, que infiero. <p>Posteriores a la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionario de análisis (preguntas literales, inferenciales y críticas) ▪ La mano del lector (<i>QUÉ, CUÁNDO, DÓNDE, CÓMO, QUIÉN</i>) ▪ Jerarquización de ideas. ▪ Juicio a los personajes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recursos humanos. ▪ Lectura. ▪ Diccionario. ▪ Cuestionario de preguntas. ▪ Hojas blancas. ▪ Lápiz de escribir. ▪ Borrador. ▪ Bolígrafo. ▪ Lápices de colores. ▪ Computadora. ▪ Multimedia. 	1 hora

CAPITULO V

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En la Tabla 1, se observa que la muestra estuvo representada por 10 estudiantes del grupo experimental. El 70% (n=7) es del sexo femenino y 30% (n=3) de sexo masculino, pertenecientes al grupo experimental. Las gráficas 1 y 2 muestran estas distribuciones.

Tabla 1.

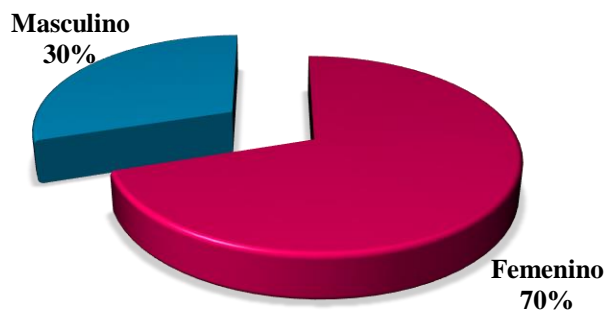
Distribución de frecuencia de los estudiantes del grupo experimental de acuerdo al sexo.

<u>Grupo Experimental</u>		
Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	7	70
Masculino	3	30
Total	10	100

Fuente: Elaborado por Pino, 2019

Gráfica 1.

Distribución porcentual de los estudiantes del grupo experimental de acuerdo al sexo.



Fuente: Elaborado por Pino, 2019

5.1. Resultados del grupo experimental en la prueba de Evaluación de la Comprensión

Lectora

Tabla 2.

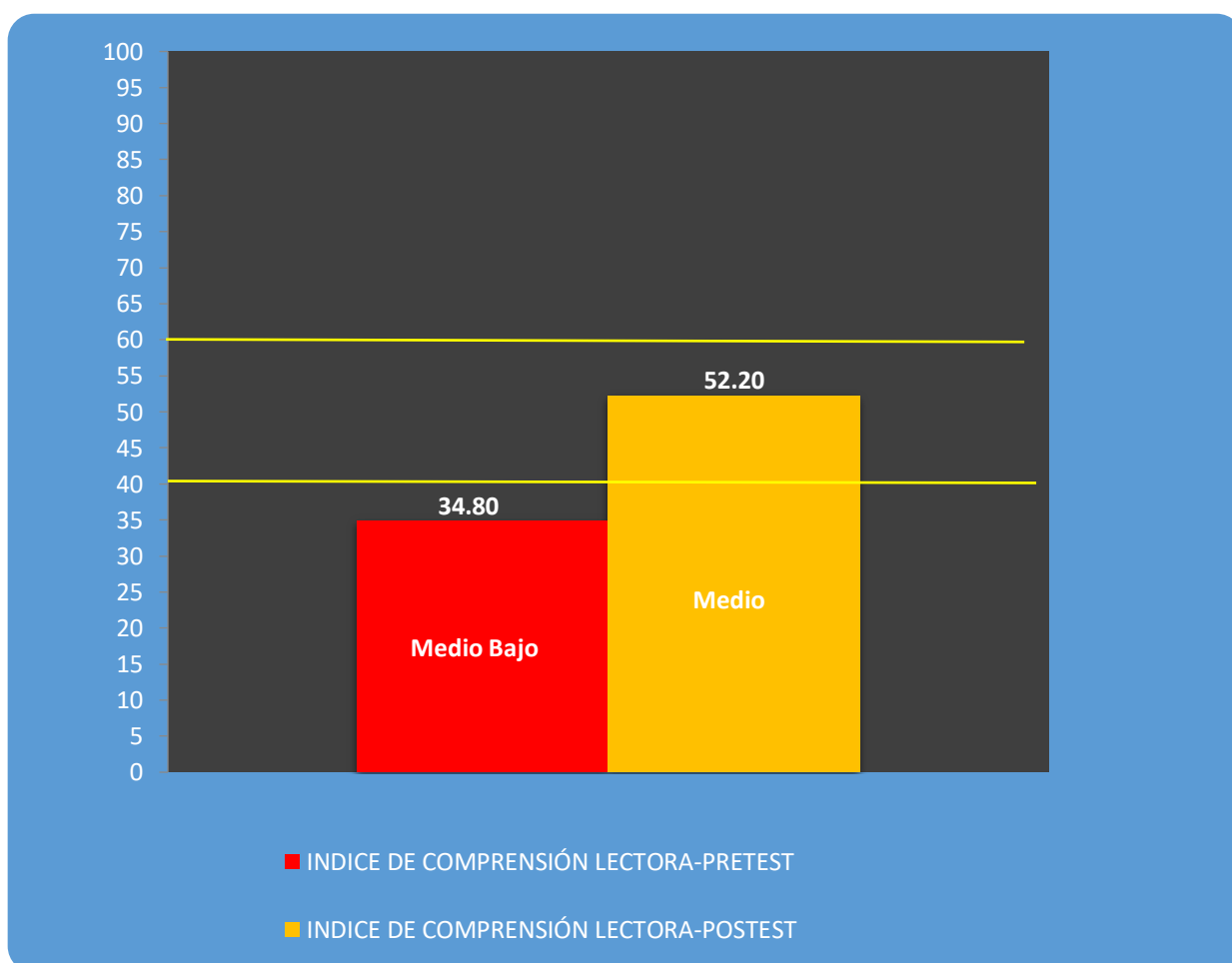
Estadística descriptiva en la prueba de evaluación de la comprensión lectora del grupo experimental

	Pretest-Grupo experimental		Postest-Grupo experimental	
	Puntuación media	Desviación estándar	Puntuación media	Desviación estándar
Índice de Comprensión Lectora	34.80	9.25	52.20	15.14
Escalas				
Narrativo	37.60	7.34	63.20	17.59
Expositivo	43.60	10.90	50.90	10.51
Discontinuo	36.70	14.08	46.90	12.46
Modelo mental	32.00	8.11	52.90	12.56
Base del texto	39.10	11.73	52.20	15.45
Índice de Asimetría				
Narrativo-Expositivo	43.60	9.06	63.60	13.53
Narrativo-Discontinuo	48.90	14.98	66.10	14.96
Expositivo-Discontinuo	55.60	19.13	52.50	11.96
Subescalas				
Modelo mental-Narrativo	37.60	8.53	63.60	12.23
Base del texto-Narrativo	39.80	8.87	57.10	17.68
Modelo mental-Expositivo	38.70	12.02	50.10	12.83
Base del texto-Expositivo	50.80	10.05	53.00	10.20
Modelo mental-Discontinuo	35.00	12.38	46.50	12.55
Base del texto-Discontinuo	42.00	16.85	50.00	15.24
Metacognición				
	Narrativo	Expositivo	Narrativo	Expositivo
Dificultad del texto	Adecuada	Adecuada	Adecuada	Adecuada
Dificultad de las preguntas	Adecuada	Adecuada	Adecuada	Adecuada

Fuente: Elaborado por Pino, 2019

En la Tabla 2, se observan los resultados en el pretest y postest del grupo experimental. La puntuación media del *Índice de Comprensión Lectora-ICL* fue más alta en el postest (52.20) que en el pretest (34.80), indicando que su rendimiento lector es medio, por lo que los estudiantes presentan unas habilidades y estrategias lectoras algo desarrolladas, pero que aún no están completas; una comprensión metacognitiva y motivación adecuadas. Estos resultados se observan también en la gráfica 2.

Gráfica 2. Puntuación media en el pretest y postest del Índice de Comprensión Lectora del grupo experimental.



Fuente: Elaborado por Pino, 2019

5.1.1. Interpretación de las Escalas de la Evaluación de la Comprensión Lectora

5.1.1.1. Comprensión lectora en función del tipo de texto

En la aplicación del pretest, el valor resultó medio bajo en nivel de comprensión del Texto Narrativo-N. Los resultados en el posttest fueron medio alto, indicando que este grupo de estudiantes presentan habilidades lectoras promedio en este tipo de texto, sugiriendo disposición o interés del alumno, manejo adecuado de los conocimientos que se requieren para su comprensión (como es la comprensión empática y la orientada a las metas) o manejo adecuado para comprender la estructura causal de la historia. En la aplicación del pretest y posttest, el rendimiento en el Texto Expositivo-E resultó con un valor medio, indicando la no presencia de dificultades para entender la información conceptual y técnica, se domina la estructura argumentativa y académica de este tipo de texto, dispone aún de todos los conocimientos previos necesarios para situar e interpretar el tema propuesto. Es decir, no presentan dificultades para abstraer, deducir o generar inferencias a partir del texto.

En el Texto Discontinuo-D, el nivel de comprensión de este texto resultó medio bajo en el pretest mientras que en el posttest la puntuación se encuentra en el rango medio, indicando que estos estudiantes no presentan dificultades para identificar la información, presentan un adecuado manejo de la información, son capaces de combinar información gráfica con la información escrita. Estos resultados se observan también en la gráfica 3.

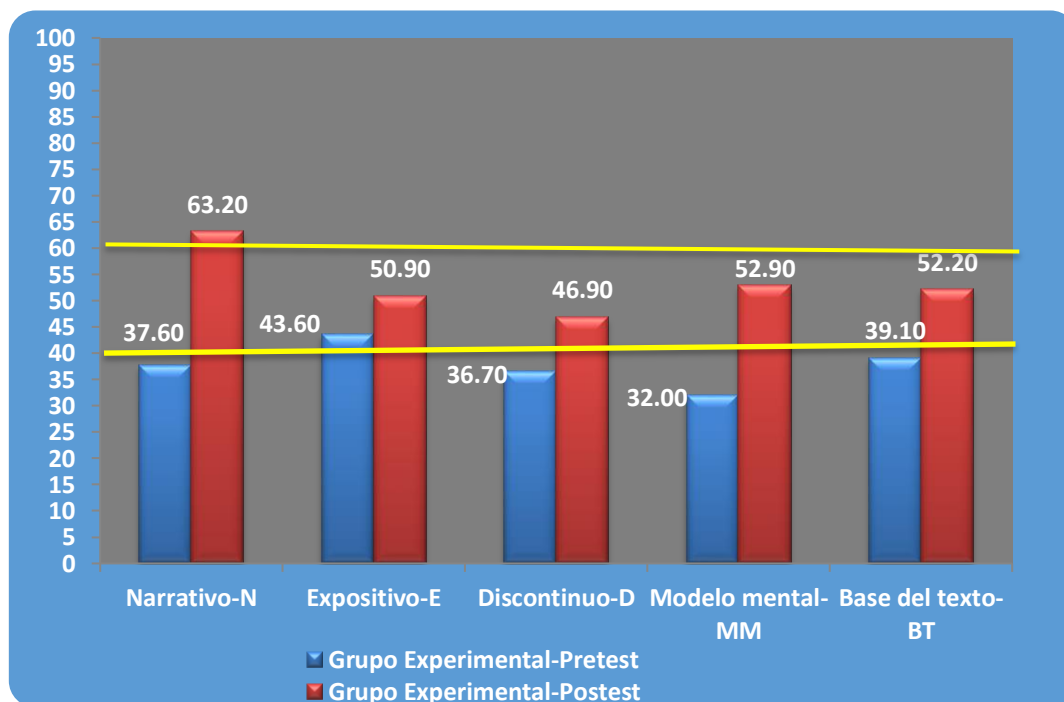
5.1.1.2. Comprensión lectora en función del nivel de representación

La puntuación alcanzada en la Escala Modelo Mental-MM durante el pretest fue media baja, mientras que el posttest el grupo logró una puntuación que se encuentra en el rango medio,

pueden realizar las inferencias necesarias para obtener una comprensión completa o integrar de manera efectiva sus conocimientos previos con los contenidos del texto para dotarlo de sentido y contexto.

La puntuación alcanzada en la Escala Base del Texto-BT, durante el pretest fue media baja, mientras que en el postest, el grupo logró una puntuación que se encuentra en el rango medio, es decir son capaces de localizar y comprender parte de la información explicitada en el texto, no le costará reproducir completamente esta información, establecer relaciones semánticas entre diferentes elementos del texto, comprender adecuadamente su estructura causal o encontrar evidencias y ejemplos de texto que sustente su argumento. Estos resultados se observan también en la Gráfica 3.

Gráfica 3. Puntuación media en el pretest y postest de las Escalas de la Evaluación de la comprensión lectora del grupo experimental.

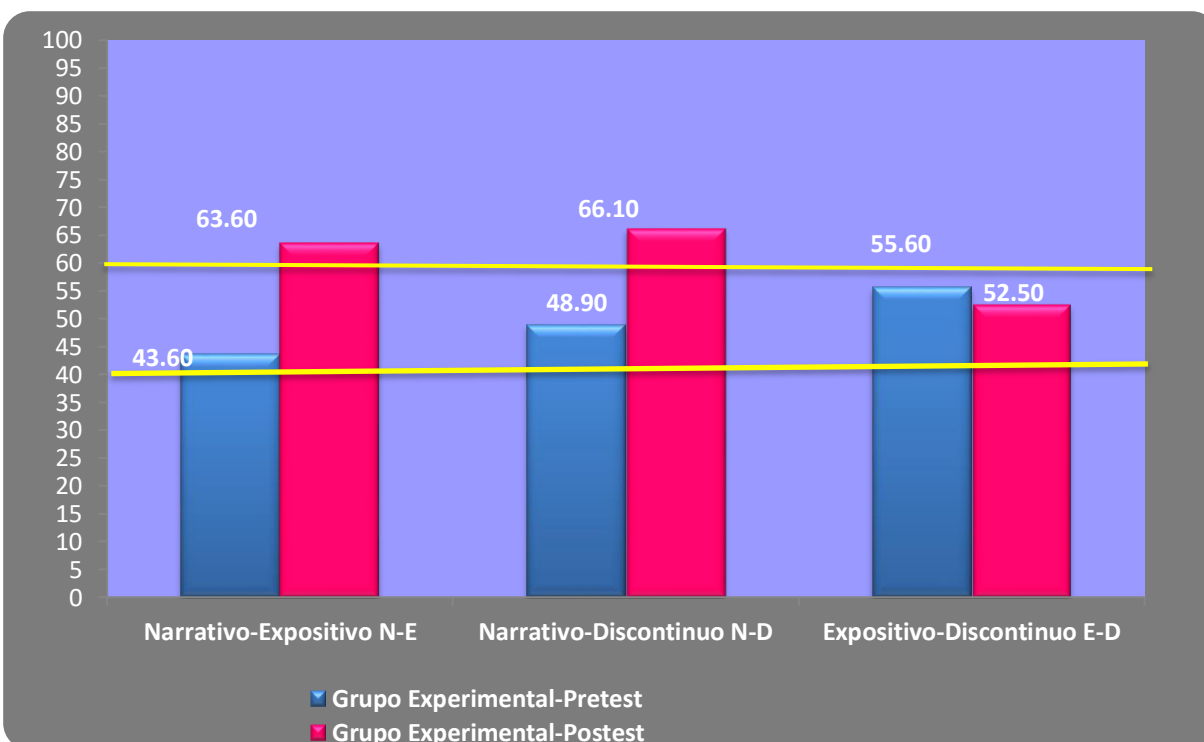


Fuente: Elaborado por Pino, 2019

5.1.2. Interpretación del Grado de Asimetría de la Evaluación de la Compresión Lectora

En cuanto al grado de asimetría en la comprensión lectora, los valores en el pretest como en el postest se sitúan dentro de la franja sin asimetría, lo que indica que no hay diferencias sustanciales en el rendimiento lector entre los tres textos (narrativo-expositivo, narrativo-discontinuo, expositivo-discontinuo). Estos resultados se consideran normales y esperables y no alcanzan la magnitud suficiente para ser consideradas atípicas. Estos resultados se observan también en la gráfica 4.

Gráfica 4. Puntuación media en el pretest y postest del Grado de Asimetría en la comprensión lectora del grupo experimental.



Fuente Elaborado por Pino, 2019

5.1.3. Interpretación de las Subescalas de la Evaluación de la Comprensión Lectora

Al analizar las puntuaciones medias en el pretest de las subescalas *Modelo Mental Narrativo-MMn* reflejan un rendimiento medio bajo, mientras que los resultados en el posttest indican un rendimiento medio alto en los ítems de textos de narrativos que evalúan el nivel de representación modelo mental, es decir, aquellos que requieren de una importante aportación de conocimientos del lector y la realización de inferencias para su comprensión completa.

En la subescala *Base del Texto-Narrativo-BTn* el rendimiento de los alumnos en el pretest resultó medio bajo y en el posttest lograron un rendimiento medio en aquellos ítems más relacionados con la búsqueda o localización de la información explícita en el texto o también con la búsqueda de relaciones o conexiones entre diversas partes del texto.

En la subescala *Modelo Mental-Expositivo-MMe*, los estudiantes en el pretest lograron un rendimiento medio bajo y medio en el posttest en aquellos ítems del texto expositivo que evalúan el nivel de representación modelo mental.

En la subescala *Base del Texto – Expositivo –Bte*, los estudiantes lograron un rendimiento medio en el pretest y posttest en aquellos ítems del texto expositivo que evalúan el nivel de representación base del texto.

En la subescala *Modelo Mental – Discontinuo -MMd* los estudiantes alcanzaron un rendimiento medio bajo en el pretest y en el posttest fue medio en aquellos ítems del texto discontinuo que evalúan el nivel de representación mental.

La puntuación media en la subescala *Base Del Texto-Discontinuo-BTd* refleja el rendimiento medio en el pretest y posttest en aquellos ítems del texto discontinuo que evalúan el nivel de representación base del texto. Estos resultados se observan también en la gráfica 5.

Gráfica 2. Puntuación media en el pretest y postest de las Subescalas de la comprensión lectora del grupo experimental.



Fuente: Elaborado por Pino, 2019

5.1.4. Interpretación de la comprensión metacognitiva (indicadores cualitativos)

En cuanto a la *comprensión metacognitiva*, todos los indicadores tanto en el pretest como en el postest fueron adecuados respecto a su nivel de comprensión en cada texto, por lo que puede considerarse que su comprensión metacognitiva es buena.

5.2. Prueba de normalidad

Los datos recogidos a través de la Prueba de Evaluación de la Comprensión Lectora en esta investigación han sido procesados mediante la aplicación del software SPSS versión 23, que permite generar cuadros estadísticos y contraste de las hipótesis mediante niveles de significación ($\alpha = 0.05$), utilizando el criterio del valor p . Al empezar el análisis estadístico y después de la depuración de los datos y la corrección de errores, se debe estudiar si el comportamiento de las variables numéricas sigue una distribución normal.

Se realiza la Prueba de Normalidad para saber si los datos provienen de una distribución normal, en el cual se aplica la prueba de Shapiro Wilk cuando las muestras son menores de 50 ($n < 50$).

Hipótesis nula	H_0 : El conjunto de datos siguen una distribución normal.
Hipótesis alternativa	H_1 : El conjunto de datos no sigue una distribución normal.
Prueba estadística:	Shapiro Wilk
Región de rechazo:	<p>$p\text{-valor} > \alpha 0.05$ Aceptar H_0</p> <p>$p\text{-valor} < \alpha 0.05$ Aceptar H_1</p>

Resultados:

Tabla 3.

Prueba de normalidad del instrumento de Evaluación de la Comprensión Lectora (ECOMPLEC-Pri) del grupo experimental.

Grupo experimental	Pretest			Posttest		
	Prueba Shapiro Wilk			Prueba Shapiro Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Índice de Comprensión Lectora	0.970	10	0.895	0.870	10	0.101
Escalas						
Narrativo	0.930	10	0.447	0.864	10	0.085
Expositivo	0.925	10	0.399	0.906	10	0.252
Discontinuo	0.928	10	0.428	0.901	10	0.225
Modelo mental	0.945	10	0.608	0.911	10	0.286
Base del texto	0.974	10	0.929	0.896	10	0.198
Índice de Asimetría						
Narrativo-Expositivo	0.949	10	0.659	0.953	10	0.704
Narrativo-Discontinuo	0.964	10	0.831	0.922	10	0.377
Expositivo-Discontinuo	0.947	10	0.632	0.951	10	0.680
Subescalas						
Modelo mental-Narrativo	0.940	10	0.556	0.778	10	0.051
Base del texto-Narrativo	0.855	10	0.066	0.843	10	0.058
Modelo mental-Expositivo	0.831	10	0.054	0.929	10	0.434
Base del texto-Expositivo	0.902	10	0.232	0.877	10	0.120
Modelo mental-Discontinuo	0.887	10	0.158	0.916	10	0.328
Base del texto-Discontinuo	0.899	10	0.216	0.611	10	0.051

Fuente: Elaborado por Pino, 2019

Decisión:

Como puede observarse en las Tabla 3, la significación asintótica bilateral “p” es mayor de 0.05 en las variables del pretest como en el posttest del grupo experimental. Esto significa que las variables siguen la Ley Normal y que, en consecuencia, se puede aplicar la prueba paramétrica: t Student para muestras dependientes.

5.3. Resultados del estudio preexperimental

En esta investigación, se obtuvieron resultados en torno a dos momentos diferentes (pretest y posttest) del grupo experimental, que a continuación observaremos en la tabla 4.

Tabla 4.

Prueba de muestras dependientes del pretest y posttest en la Prueba de Evaluación de la Comprensión Lectora del grupo experimental.

			<u>Pretest</u>		<u>Posttest</u>		t	gl	Sig. (bilateral)	d
			Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar				
Índice de Comprensión Lectora Escalas			34.80	9.25	52.20	15.14	5.87	9	0.00	0.89
	Narrativo		37.60	7.34	63.20	17.59	5.53	9	0.00	0.88
	Expositivo		43.60	10.90	50.90	10.51	2.39	9	0.04	0.62
	Discontinuo		36.70	14.08	46.90	12.46	2.13	9	0.06	0.58
	Modelo mental		32.00	8.11	52.90	12.56	6.86	9	0.00	0.92
	Base del texto		39.10	11.73	52.20	15.45	3.02	9	0.01	0.71
Índice de Asimetría										
	Narrativo-Expositivo		43.60	9.06	63.60	13.53	3.98	9	0.00	0.80
	Narrativo-Discontinuo		48.90	14.98	66.10	14.96	2.22	9	0.05	0.59
	Expositivo-Discontinuo		55.60	19.13	52.50	11.96	-0.47	9	0.65	0.15
Subescalas										
	Modelo mental-Narrativo		37.60	8.53	63.60	12.23	6.91	9	0.00	0.92
	Base del texto-Narrativo		39.80	8.87	57.10	17.68	3.69	9	0.01	0.78
	Modelo mental-Expositivo		38.70	12.02	50.10	12.83	2.72	9	0.02	0.67
	Base del texto-Expositivo		50.80	10.05	53.00	10.20	0.55	9	0.60	0.18
	Modelo mental-Discontinuo		35.00	12.38	46.50	12.55	2.23	9	0.05	0.60
	Base del texto-Discontinuo		42.00	16.85	50.00	15.24	1.19	9	0.26	0.37

Fuente: Elaborado por Pino, 2019

Hipótesis 1

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los puntajes del pretest y posttest de la Prueba de Evaluación de la Comprensión Lectora (ECOMPLEC- Pri) del grupo experimental en los estudiantes de VI° grado del Centro de Educación Básica General Rubén Darío.

$$H_1: \bar{X}_{GEpretest} \neq \bar{X}_{GEposttest}$$

H₀: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los puntajes del pretest y posttest de la Prueba de Evaluación de la Comprensión Lectora (ECOMPLEC- Pri) del grupo experimental en los estudiantes de VI° grado del Centro de Educación Básica General Rubén Darío.

$$H_0: \bar{X}_{GEpretest} = \bar{X}_{GEposttest}$$

- Prueba estadística: Prueba T de para muestras relacionadas o dependientes
- Nivel de significancia: α 0.05
- Regla de decisión: Si $p \leq 0.05$ se rechaza H_0

Si $p > 0.05$ se acepta H_0

▪ Resultados

Si se toman en cuenta los estadísticos de contraste de la prueba T de Student para muestras dependientes (Tabla 4), se observa que el nivel crítico asociado para cada una de las variables: Índice de Comprensión Lectora ($p=0.00$), para las escalas: Narrativo ($p=0.00$), Expositivo

($p=0.04$), Modelo mental ($p=0.00$), Base del texto ($p=0.01$); para los Índices de asimetría: Narrativo-Expositivo ($p=0.00$), Narrativo-Discontinuo ($p=0.05$); para las Subescalas: Modelo mental-Narrativo ($p=0.00$), Base del texto-Narrativo ($p=0.01$), Modelo Mental-Expositivo ($p=0.02$), Modelo Mental-Discontinuo ($p=0.05$) y Base del Texto-Discontinuo ($p=0.26$), es menor a 0.05, por tanto, se puede rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias con un nivel de confianza del 95%.

Es decir, existen diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental en cuanto a la evaluación de la comprensión lectora antes (pretest) y después (postest) de aplicar el programa de intervención de enseñanza recíproca.

A este grupo de variables se le aplicó la d de Cohen como tamaño de efecto, observando que las diferencias halladas en el grupo experimental, en el pretest y postest son grandes ($d_{\text{Cohen}}=0.60$ a $d_{\text{Cohen}}=0.89$) corroborando los resultados de la prueba de muestras relacionadas o dependientes, de que hay evidencias suficientes para rechazar la Hipótesis Nula, y aceptar la Hipótesis Alternativa, por lo que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los puntajes del pretest y postest del grupo experimental.

En cuanto, a las variables de la escala: Discontinuo ($p=0.06$); Índice de asimetría: Expositivo-Discontinuo ($p=0.65$); subescalas: Base del texto-Expositivo ($p=0.60$), Base del texto-Discontinuo ($p=0.67$), es mayor a 0.05, por tanto, se puede aceptar la Hipótesis Nula de igualdad de medias con un nivel de confianza del 95%. Es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas en el Grupo Experimental en cuanto a la evaluación de la comprensión lectora antes (pretest) y después (postest) de aplicar el programa de intervención de enseñanza recíproca.

A este grupo de variables se le aplicó la d de Cohen como tamaño de efecto, observando que las diferencias halladas en el grupo experimental, en el pretest y posttest son pequeñas y medianas ($d_{\text{Cohen}}=0.15$ a $d_{\text{Cohen}}=0.37$) corroborando los resultados de la prueba de muestra relacionada o dependientes, de que no hay evidencias suficientes para rechazar la Hipótesis Nula, por lo que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los puntajes del pretest y posttest del grupo experimental.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

- Los resultados de esta investigación muestran claramente la eficacia del programa de intervención basada en la enseñanza recíproca, señalando que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los puntajes del Pretest (**34.80**) y Posttest (**52.20**) de la Prueba de Evaluación de la Comprensión Lectora (ECOMPLEC- Pri) del Grupo Experimental. Por lo que, el rendimiento lector de los estudiantes en el *Índice de Comprensión Lectora-ICL*, fue más alta en el posttest, demostrando un rendimiento medio, por lo que los estudiantes presentan habilidades y estrategias lectoras desarrolladas; una comprensión metacognitiva y motivación adecuada.
- El programa de intervención basado en la enseñanza recíproca, tuvo efectos positivos en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes, donde se evidencia una conducción adecuada de los conocimientos que se requieren para la comprensión (como es la comprensión empática y la orientada a las metas), una administración adecuada para comprender la estructura causal de la historia, un desarrollo en la capacidad de los estudiantes para abstraer, deducir o generar inferencias a partir del texto; capacidad de identificar la información, permitiendo un adecuado manejo de la información y capacidad de combinar información gráfica con la información escrita.

Recomendaciones

- Ampliar la muestra para comprobar si el comportamiento de la prueba utilizada en este estudio es semejante en muestras más numerosas.
- Realizar investigaciones sobre las diferencias en comprensión lectora, según el grado escolar, de manera que se puedan comparar los resultados.
- Activar una serie de políticas nacionales orientadas a fomentar la lectura y la comprensión lectora, como una herramienta certera para erradicar las dificultades en la resolución de problemas y promover que los estudiantes se desenvuelvan con mayor integración en el entorno.
- Es necesario que se realicen mayores investigaciones en nuestro país que confirmen la efectividad de la enseñanza explícita de estrategias de comprensión de textos expositivos, narrativos y discontinuos en los distintos grados de educación primaria, ajustando las tareas y temas de acuerdo con el desarrollo lector de los estudiantes.
- Se sugiere a los maestros de aula, la selección de lecturas que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes del grado a su cargo, así como la aplicación de estrategias metodológicas adecuadas para el desarrollo de la comprensión lectora, con el fin de lograr mejores resultados académicos.

REFERENCIAS

- Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora: Estrategias para lograr lectores competentes* (I ed.). Madrid: Wolters Kluwer.
- de Lera, P. F. (s.f.). *Estudio comparativo de la intervención estratégica en la comprensión lectora*. Obtenido de conf.cieae.ie.ul.pt/modules/request.php?module=oc_proceedings...view...
- Española, R. A. (2018). *Enclave RAE*. Obtenido de <https://dle.rae.es/?id=N3m3mKb>
- Gutierrez-Braojos, C. y. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y Evaluación en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377011>
- Hernández Sampieri, R. F. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). México: MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Javeriana, C. d. (Mayo de 2019). *Normas APA Sexta Edición*. Obtenido de https://www.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/normas_apa_revisada_y_actualizada_mayo_2019.pdf
- Kauchak, P. D. (2005). *Estrategias docente. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades del pensamiento*. México. Obtenido de http://rubenama.com/articulos/Enseñanza_directa.pdf

León, J. A. (2012). *Evaluación de la Comprensión Lectora - ECOMPLEC*. Madrid, España: TEA Ediciones, S.A.

M. Soriano-Ferrer, E. S.-F.-M.-S.-V. (2009). Enseñanza recíproca: ¿Incide la modalidad de agrupamiento de los alumnos sobre la autorregulación de la comprensión? *Congrés Internacional Virtual d'Educació CIVE*, 15. Obtenido de <https://www.uv.es/femavi/CIVE2.pdf>

Manuel Soriano Ferrer, F. C. (2011). Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: efectos sobre la comprensión de textos. *Psicothema*, 23(1), 38-43. Obtenido de <http://www.psicothema.com/pdf/3847.pdf>

Martínez Massó, A. C. (Julio de 2008). El desarrollo de la comprensión lectora por medio de la enseñanza recíproca. D.F, Mexico. Obtenido de <http://200.23.113.51/pdf/25510.pdf>

MEDUCA. (28 de Abril de 2016). *Panamá participará en las pruebas PISA del año 2018*. Obtenido de <http://meduca.gob.pa/node/625>

MEDUCA. (Junio, Julio y Agosto de 2018). *Pisa Panamá 2018*. Obtenido de <http://www.educapanama.edu.pa/?q=educasitio/pisa/pisa-2018>

Panamá, T. (21 de Diciembre de 2017). *Telemetro.com*. Obtenido de http://www.telemetro.com/nacionales/Meduca-diferencias-aprobacion-academica-lectivo_0_1092491269.html

Pascual, G., Goikoetxea, E., Corral, S., Ferrero, M., & Pereda, V. (mayo de 2014). La Enseñanza Recíproca en las Aulas: Efectos sobre la comprensión lectora en estudiantes de primaria. *Psykhé*, 23(1), 1-12. Obtenido de doi:10.7764/psykhe.23.1.505

Prensa. (23 de Enero de 2018). *La Prensa*. Obtenido de

https://www.prensa.com/opinion/Estudiantes-deficiencias-sistema-fracasado_0_4946505388.html

Sánchez Soto, T. d. (Agosto de 2007). Aprendizaje de la comprensión lectora a través de la

enseñanza recíproca . D.F., México, . Obtenido de <http://200.23.113.51/pdf/24362.pdf>

Sastre, M. S. (2016). La lectura y la competencia lectora en el siglo XXI. Entrevista a ASCEN

DÍEZ DE ULZURRUN PAUSAS. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el*

Caribe, España y Portugal(5), 81- 83. Obtenido de

<http://www.redalyc.org/pdf/4462/446243923009.pdf>

Sevilla, S. d. (2011). Mis lecturas de 5º y 6º. 252. España. Obtenido de

http://www.ceiploreto.es/sugerencias/Comprension_lectora/mis_lecturas_ciclo3.pdf

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.

Soriano-Ferrer, M., Sánchez-López, P., Soriano-Ayala, E., & Nievas-Cazorla, F. (Octubre de

2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza

recíproca:efectos del. *Anales de Psicología*, 29(3), 848-854. Obtenido de

<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.158401>

Tovar, S. G. (2010). La enseñanza recíproca como método para mejorar la comprensión de textos

en niños de sexto grado de educación básica. Mexico. D. F., Mexico. Obtenido de

<http://200.23.113.51/pdf/27435.pdf>

UNESCO. (s.f.). Obtenido de <https://es.unesco.org/>

- Urieta, Y. (05 de Mayo de 2019). *Panamá, con uno de los peores sistemas educativos*. Obtenido de <https://www.panamaamerica.com.pa/sociedad/panama-con-uno-de-los-peores-sistemas-educativos-1133991>
- Valenzuela, M. J. (Septiembre-diciembre de 2007). Rendimiento en lectura e intervención psicoeducativa. *Revista de Educación*(344), 333-354. Obtenido de http://www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344_14.pdf
- Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *11*(11). España. Obtenido de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007
- Vallés Arándiga, A. (20 de Octubre de 2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de Psicología*(11), 49-61. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601107>
- Vega, J. M. (13 de Enero de 2019). Resultados de Prueba Pisa están en el limbo. Obtenido de <http://elsiglo.com.pa/panama/resultados-prueba-pisa-estan-limbo/24101699>
- Zorrilla, M. J. (07 de Julio de 2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 121-138. Obtenido de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005_08.htm